



# MEDIAÇÃO LITERÁRIA:

Poesia e oralidade

Organizadoras

Renata Junqueira de Souza  
Livia Marbelle Oliveira Barboza



# Mediação Literária:

## POESIA E ORALIDADE



Organizadoras

Renata Junqueira de Souza

Livia Marbelle Oliveira Barboza



Formação de Professores  
e as Práticas Educativas  
em Leitura, Literatura e  
Avaliação do texto literário





## COMISSÃO ORGANIZADORA

Renata Junqueira de Souza  
 Leoneide Maria Brito Martins  
 Antonio Cezar Nascimento de Brito  
 Adriana Jesuíno Francisco  
 Aldenora Resende dos Santos Neta  
 Aline Barbosa de Almeida Cechinel  
 Ana Paula Carneiro  
 Andréia de Oliveira Alencar Iguma  
 Andreina de Melo Louveira Arteman  
 Cássia Cordeiro Furtado  
 Clara Cassiolato Junqueira  
 Claudia Leite Brandão

Djalda Maracira Castelo Branco Muniz  
 Estela Aparecida de Souza dos Santos  
 Gabrielly Doná  
 Hercília Maria de Moura Vituriano  
 Isabela Delli Colli Zocolaro  
 Joana d'Arc Batista Herkenhoff  
 Kilma Cristeane Ferreira Guedes  
 Maria do Carmo Alves da Cruz  
 Rosangela Valachinski Gandin  
 Roosevelt Lins Silva  
 Vânia Maria Castelo Barbosa

### Expediente:

Arte da capa e margens das páginas: Roger Melo  
 Editor Gráfico e Diagramação: Prof. Ms. Ricardo Cassiolato Torquato

As ideias e opiniões expressas nesta publicação são de responsabilidade dos autores, assim como as questões ortográficas, gramaticais. Os artigos não representam necessariamente as visões da PROLELI e não comprometem de forma alguma o grupo de pesquisa e ou seus outros participantes.

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Mediação literária: poesia e oralidade. *E-book* (PDF)/ organização de Renata Junqueira de Souza; Livia Marbelle Oliveira Barboza. — Lavras (MG): Editora Educação Literária, 2026.  
 206 p.

Vários autores.  
 Inclui bibliografia.  
 Esta publicação é um produto dos trabalhos apresentados no VIII CILIJ - Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil, 2026, UFMA, São Luís.  
 ISBN: 978-65-82655-05-0

1. Mediação literária 2. Literatura infantil 3. Poesia 4. Leitura oral 5. Educação literária. I. Souza, Renata Junqueira de II. Barboza, Livia Marbelle Oliveira III. Título.

CDD 372.4  
 CDU 028.5:37

Ficha Catalográfica elaborada por Leoneide Maria Brito Martins - CRB13/320.  
 Resolução CFB nº 184, de 29 de setembro de 2017.



## COMISSÃO CIENTÍFICA

### **Renata Junqueira de Souza**

Universidade Estadual de São Paulo (UNESP); Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)

### **Leoneide Maria Brito Martins**

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

### **Naelza de Araújo Wanderley**

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

### **Daniela Maria Segabinazi**

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

### **Lúcia Maria Fernandes Rodrigues Barros**

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESE\_IPVC)

### **Fernando Rodrigues de Oliveira –**

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

### **Emanuela Carla Medeiros de Queiros**

- Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN )

### **Rosa Maria Hessel Silveira –**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS/ Neccso)

### **Clecio dos Santos Bunzen Júnior**

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

### **Alcione Maria dos Santos**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

### **Rafael Ginane Bezerra –**

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

### **Fernando José Fraga de Azevedo**

Instituto de Educação – Universidade do Minho

### **Ângela Maria Franco Martins Coelho de Paiva Balça**

Universidade de Évora

### **Elisa Maria Dalla-Bona**

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

### **Regina Silva Michelli Perim**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

### **Carola Vesely Avaria**

Universidad de Santiago de Chile

### **Teresa de Lurdes Frutuoso Mendes**

Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal

### **Ilsa do Carmo Vieira Goulart –**

Universidade Federal de Lavras (UFLA)

### **Leonardo Montes Lopes –**

Universidade de Rio Verde (UniRV)

### **Daniela Aparecida Eufrásio –**

Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)

### **Cleudene de Oliveira Aragão –**

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

### **Leuda Evangelista de Oliveira –**

Universidade Federal de Roraima (UFRR)

### **Felipe Munita**

(Santiago, Chile)

### **Bru Junça**

(Contadora de histórias, Évora, Portugal)



# APRESENTAÇÃO

## VIII CONGRESSO INTERNACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL - SÃO LUÍS, MARANHÃO

Entre mares, ventos e palavras, São Luís do Maranhão tornou-se, em 2025, território fértil para o encontro de vozes que acreditam na literatura como gesto de formação, partilha e transformação humana. Foi ali, entre ruas históricas e horizontes abertos ao Atlântico, que aconteceu o **VIII Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil - Mediação Literária e Formação de Leitores**, reunindo pesquisadores(as), professores(as), escritores(as), mediadores(as) e leitores(as) em um movimento coletivo de escuta, criação e reflexão.

Se em outros tempos o Congresso encontrou abrigo em diferentes cidades e instituições, nesta edição maranhense reafirmou-se sua vocação itinerante e plural, uma travessia que reconhece a diversidade cultural do Brasil e a potência das muitas geografias que compõem o território da leitura literária. Cada edição, como uma nova página, amplia o diálogo entre sujeitos, saberes e experiências, permitindo que a literatura circule como rio vivo entre diferentes comunidades leitoras.

O tema que orientou este encontro - **Mediação Literária e Formação de Leitores** - nasce da consciência de que ler não é apenas decifrar signos, mas construir sentidos, criar vínculos e reconhecer-se no outro. A mediação, nesse contexto, não se restringe ao ato pedagógico: ela se constitui como ponte sensível entre textos e leitores, entre memória e imaginação, entre cultura e identidade. É nesse espaço de travessia que o leitor se forma, cresce e se reinventa.

Durante os dias do Congresso, conferências, mesas-redondas, comunicações e rodas de conversa fizeram ecoar múltiplas perspectivas sobre o ensino da literatura, a leitura literária e os desafios contemporâneos de formar leitores em um mundo em constante transformação. Foram momentos de intensa partilha intelectual e afetiva, nos quais a palavra literária se reafirmou como arte, linguagem e experiência humana essencial.

Este e-book reúne parte significativa dessas vozes que se encontraram em São Luís. Cada texto aqui apresentado é fruto de investigações, práticas pedagógicas e experiências de leitura que dialogam com os desafios e as possibilidades da formação literária em nosso tempo. Juntos, compõem um mosaico de reflexões que revelam a vitalidade da literatura infantil e juvenil e sua capacidade de produzir sentidos em diferentes contextos culturais e educacionais.

Assim como o mar que banha a cidade anfitriã, a literatura também se move, ora em ondas suaves, ora em correntes intensas, levando consigo histórias, memórias e sonhos. E é nesse movimento contínuo que a leitura literária se fortalece como direito, como experiência estética e como possibilidade de humanização.

Que as páginas que seguem sejam lidas como se percorre um caminho aberto: com curiosidade, sensibilidade e disponibilidade para o encontro com o outro. Que cada texto aqui reunido encontre





abrigo na memória dos leitores e se transforme em semente de novas práticas, novos estudos e novas formas de mediar a literatura.

Porque, afinal, formar leitores é também formar mundos.

Boa leitura.

Renata Junqueira de Souza

*Coordenadora Geral do CILLJ*

Antonio Cezar Nascimento de Brito

*Secretário Executivo do CILLJ*



**Mediação Literária:**  
Poesia e Oralidade

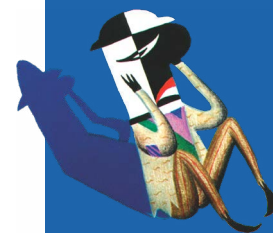


## SUMÁRIO

- 4 APRESENTAÇÃO**  
Renata Junqueira de Souza  
Antonio Cezar Nascimento de Brito
- 9 MEDIAR LA LECTURA DE POESÍA: MÁS ALLÁ DEL SENTIDO ÚNICO**  
Felipe Munita
- 17 BIBLIOTECA ESCOLAR E A FORMAÇÃO HUMANA**  
Rovilson José da Silva
- 23 CENSURA E TEMAS POLÊMICOS NA LITERATURA: COMO ABORDÁ-LOS COM AS CRIANÇAS?**  
Cyntia Graziella G. S. Girotto
- 39 LITERATURA INFANTIL E JUVENIL: PRÁTICAS QUE FORMAM LEITORES**  
Ilsa do Carmo Vieira Goulart
- 49 A EXPERIÊNCIA COM A POESIA NO ENSINO MÉDIO: AS CONTRIBUIÇÕES DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA SALA DE AULA**  
Marivaldo Omena Batista
- 56 A EXPERIÊNCIA POÉTICA NO TEATRO INFANTIL PARA SURDOS: UM ESTUDO SOBRE OLHARES QUE SE CRUZAM EM ESPAÇOS DE LIVRO E LEITURA**  
Claudia Pimentel  
Aline Vasconcellos da Costa Dias de Vargas
- 66 A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA DE CORDEL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**  
Maria Graziela Barduco Ribeiro Rezek
- 73 A LITERATURA DE CORDEL E OS RECONTOS EM VERSOS SOBRE OS CONTOS DE ENCANTAMENTO**  
Maria Gilliane de O. Cavalcante  
Naelza de Araújo Wanderley



- 81** **A LUDICIDADE DA PALAVRA: A UTILIZAÇÃO DE VERSOS, POEMAS E QUADRINHAS NO 2º ANO COMO ESTRATÉGIA DE LEITURA NO MATERIAL DIDÁTICO COMPLEMENTAR**  
Tyciana Vasconcelos Batalha  
Karla Dayanne Braga Abreu Aguiar  
Keyne Conceição Marques Silva
- 90** **ALDRAVIA: UMA VIA POÉTICA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**  
Antonia Merylandia F. Ribeiro Barros
- 99** **EXPERIMENTANDO A POESIA DA VOZ AO VERSO**  
Lívia Marbelle Oliveira Barboza  
Marivaldo Omena Batista  
Renata Junqueira de Souza
- 107** **MAQUINARIAS POÉTICAS: A LINGUAGEM DA POESIA MANOELESCA EM SALA DE AULA**  
Giulio Daniel Mello  
Ângela Cogo Fronckowiak
- 115** **O GUARNICÊ DA INFÂNCIA - O LETRAMENTO POÉTICO DA CRIANÇA PELO AGENCIAMENTO DO BUMBA MEU BOI**  
Daniela Cardoso Moraes
- 123** **O MUNDO SEM SENTIDO E CÔMICO DOS LIMERIQUES: UMA REVISÃO NARRATIVA**  
Emmanuella de Albuquerque Maranhão Imbelloni  
Maria de Fátima Vilar de Melo
- 130** **O TRABALHO COM A POESIA EM CIRCULAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR: REFLEXÕES A PARTIR DO PNL D 2020**  
Kamila Pedrosa Soares  
Beatriz Pereira de Almeida  
Daniela Maria Segabinazi



**137 O POÉTICO ENCONTRA A UNISC E O COLÉGIO GASPAR ATRAVÉS DE HISTÓRIAS QUE AS ÁGUAS NÃO LEVARAM**

Cristiane Pereira

**147 OS GÊNEROS TEXTUAIS NO CONTEXTO DO MATERIAL DIDÁTICO COMPLEMENTAR DO MARANHÃO: CONTRIBUIÇÕES DA PARLENDIA PARA A FORMAÇÃO LEITORA**

Karla Dayanne Braga Abreu Aguiar

Tyciana Vasconcelos Batalha

Keyne Conceição Marques Silva

**156 PARA OUVIR E SENTIR: ENCONTRO ENTRE POESIA E INFÂNCIA NA SALA DE AULA**

Joseany Lunguinho Gomes Perinelli

Alba Maria Monteiro Santos Lessa

Daniela Maria Segabinazi

**162 POESIA NA PONTA DA LÍNGUA: CRIANÇAS POETAS**

Cecília Vieira do Nascimento

Flávia Helena Pontes Carneiro

Luiza Nunes de Souza Pascal





# MEDIAR LA LECTURA DE POESÍA: MÁS ALLÁ DEL SENTIDO ÚNICO

Felipe Munita

*Universidad Austral de Chile  
Instituto Milenio para el Estudio de la Literacidad y el  
Aprendizaje Transformativos (MISTRALL)*

## EL POEMA: ENTRE EL MISTERIO Y LA EXPLICACIÓN

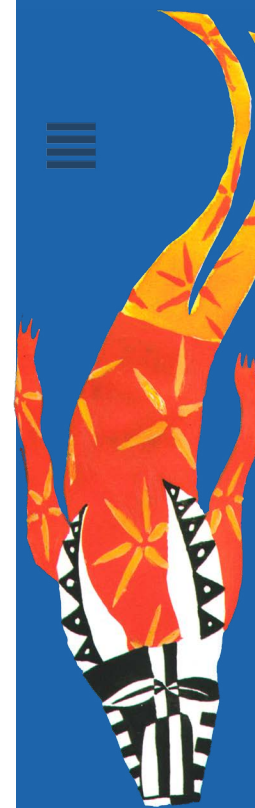
Para hablar de mediación de poesía, quisiera comenzar estas palabras citando a una de las voces poéticas más importantes del concierto latinoamericano, la poeta uruguaya Circe Maia, cuando dice:

...si se respira un misterio, ahí está, con eso quedó. Cada poema, según mi marido tendría que tener una explicación al lado, de cómo, por qué se escribió. No vale, no tiene sentido. [...] Si hablamos mucho nos equivocamos con relación a la poesía. Es otro modo, la poesía, de arrimarse a la realidad (2018: 420).

Es evidente que la idea de un misterio que se respira en el encuentro con el poema deriva en la imposibilidad de la explicación única, desechada por Maia pues se relacionaría con un modo positivista de aproximarse a la realidad que resulta ajeno al particular modo con el cual el lenguaje poético se acerca a esa realidad y la (re)construye mediante la palabra. Lo anterior, entonces, nos sitúa en un plano que se extiende más allá de las certezas y los sentidos únicos.

Sin embargo, en un llamativo contraste con esta idea de poesía, la investigación educativa continúa reportando la existencia de prácticas didácticas muy sesgadas y reduccionistas, entre las cuales una de las más comunes es la lección magistral en la que un/a docente “explica” el poema a sus estudiantes. Lo que subyace en esas clases es la idea de un sentido único que tendría el poema, sentido que se puede desentrañar analizándolo verso por verso. De este modo, el proceso de lectura se centraría en intentar entender “el mensaje” del poema, así como también en el análisis de los aspectos técnicos que lo configuran, lo que deriva en una sola forma “correcta” de interpretar la poesía. Un adolescente sintetiza lo anterior de manera categórica, cuando señala que “lamentablemente hay muchos profesores que hacen que los poemas parezcan una ecuación matemática, como si no hubiera otra manera, como si solo hubiera dos métodos de cómo trabajarlo y así es como hay que hacerlo” (Xerri, 2016: 7). A su vez, tras ello hay una concepción del docente en tanto “guardián” del significado, que luego es revelado a sus estudiantes mediante la explicación magistral.

Tal vez por eso es que existe tanto rechazo e incluso miedo a la poesía, tanto en las y los estudiantes como también en quienes la enseñan. Esto queda en evidencia en las palabras de esa profesora que una vez me dijo: “no entiendo la poesía, me complica, no sé qué hacer con ella en el aula... me genera harto temor”. Sus palabras son solo un ejemplo entre muchos, para señalar las dificultades que atraviesa el poema cuando entra en la sala de clases y, en muchas ocasiones, comienza a ser “explicado”.





Entonces: ¿tiene sentido insistir en “descubrir el mensaje” del poema? ¿Debemos continuar orientando las prácticas hacia la comprensión del significado -único y singular- del poema? En el intento por responder estas preguntas, me parece útil dar voz al gran escritor argentino Jorge Luis Borges, quien en una de sus conferencias señaló:

He sospechado muchas veces que el significado es, en realidad, algo que se le añade al poema. Sé a ciencia cierta que sentimos la belleza de un poema antes incluso de empezar a pensar en el significado. [...] Hay versos que, evidentemente, son hermosos y no tienen sentido. Pero, incluso así, tienen sentido: no para la razón, sino para la imaginación (2001: 104-105).

Una idea salta a la vista: desde la perspectiva borgeana, no hay un sentido único inherente al poema, que pueda aprehenderse desde las lógicas de la razón, sino más bien un sentido que se construye en el encuentro del lector con el texto, un sentido que parece habitar en el terreno de lo imaginario más que de lo fáctico. Desde esa perspectiva, el intento por “entender el significado” del poema parece ya no tener sentido. Llegados a este punto, es claro que la mediación de poesía debiese avanzar con otras coordenadas. ¿Cuáles son, entonces, esas coordenadas?

En otro lugar (Munita y Torres, 2024), intentamos proponer una síntesis teórica de las líneas de avance que parecen más prometedoras para hacer de la poesía una experiencia potente en la escuela. No obstante, en este texto prefiero mostrar una experiencia de mediación que, desde mi perspectiva, puede ayudar a entender esas líneas de avance desde la práctica pedagógica cotidiana.

Concretamente, presentaré a continuación una experiencia de educación poética desarrollada en la ciudad de Valdivia, sur de Chile, con un grupo de 3° año de enseñanza media (estudiantes de entre 16 y 17 años). Se trata de una secuencia didáctica sobre la poesía de Alejandra Pizarnik, cuyo producto final era una “Expo Pizarnik” que agrupaba una serie de objetos artísticos creados por el alumnado en torno a poemas de la autora argentina. Dicha secuencia fue co-diseñada colaborativamente por un grupo de docentes de enseñanza media, en el marco de un seminario-taller de educación poética desarrollado al alero de uno de mis proyectos de investigación. La descripción de algunos momentos de la secuencia, así como la visualización de una selección de trabajos elaborados por las y los estudiantes, sirve para abrir algunas líneas de reflexión que, desde mi perspectiva, pueden ser de interés para alimentar la discusión sobre la educación poética en nuestros días.

## LEER POESÍA Y HABLAR SOBRE ELLA

Nos interesaba promover una experiencia de lectura anclada en diversas formas de encuentro con lo poético. Para ello, en la primera sesión se preparó un ambiente conformado por varias “estaciones de poesía”, las cuales agrupaban poemas de varios autores acerca de experiencias humanas como el amor, la identidad, el miedo o el viaje (aunque sin mencionarlas de modo explícito). La idea, aquí, era entrar a algunos de los grandes temas de la obra poética de Pizarnik, pero desde un espacio de lectura autónoma de otros poetas que también han abordado esas experiencias.

La docente a cargo del grupo (la profesora Mónica Munizaga, a quien agradezco su colaboración) ideó las estaciones intentando presentar los poemas mediante alguna propuesta artística que fuese más allá de la palabra en sí, pues esto serviría como modelamiento para el tipo de trabajo que se les



pediría como producto final de la secuencia. A modo de ejemplo, la estación sobre la palabra y el lenguaje incluía un texto del poeta mapuche Leonel Lienlaf, que relaciona la voz con el crepitar del fuego; este se presentó escrito en una caja de fósforos con la que se encendía una cerilla mientras se leía el poema (imagen 1). Cabe señalar que el hecho de ver a su profesora proponiendo un tipo de creación artístico-poética que luego les tocaría desarrollar, generó una especial motivación e interés en el alumnado.



Imagen 1. Creación artístico-poética.

Una vez que habían paseado por varias de las estaciones y que elegían la que más les había gustado, se generó una instancia de socialización a partir de una sencilla consigna: ¿qué tienen en común los poemas de nuestra estación? Así, la instrucción de intentar consensuar entre pares un título para la estación elegida ("Poemas sobre...") sirvió como disparador para un primer espacio de intercambio sobre su recepción de las obras.

En la sesión siguiente sucedió algo similar pero, esta vez, con conjuntos de poemas de Pizarnik en torno a las mismas experiencias humanas abordadas anteriormente. De nuevo, un primer espacio de lectura autónoma para el descubrimiento íntimo y personal de los textos, se acompañó luego con un plenario de conversación en torno a estos. Para dinamizar ese espacio, se utilizó una ruleta con varias consignas que, a modo de diversas "entradas" al poema (desde escoger versos



que nos parecen especiales hasta establecer conexiones con la propia vida), invitaban a las y los estudiantes a profundizar en ciertos aspectos de los textos leídos (imagen 2).

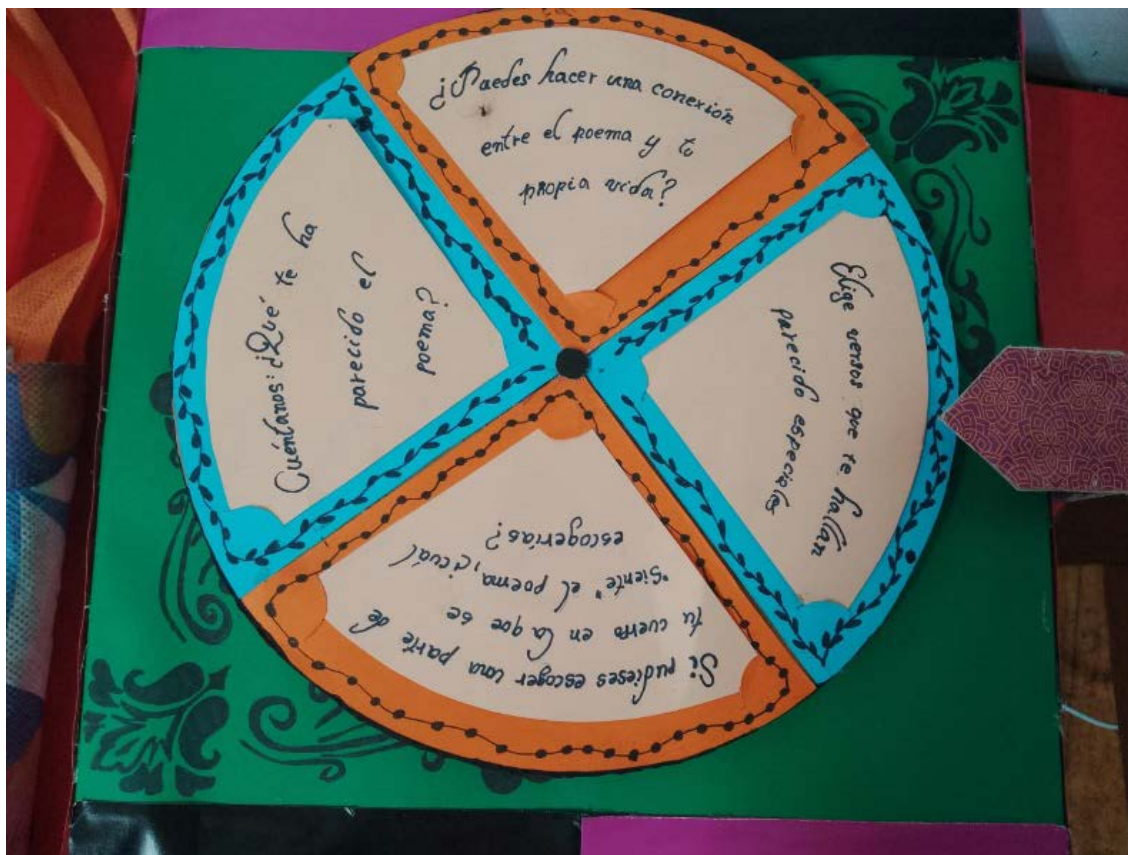


Imagen 2. Ruleta para dinamizar la conversación.

Poner en escena esa diversidad de entradas al texto nos parece especialmente relevante pues enseña que no hay un único modo de acercarse a la poesía, sino más bien que existen diversas formas de generar el diálogo personal con un texto poético (desde, por ejemplo, justificar en qué parte del cuerpo "siento" el poema hasta explicar ciertas sensaciones que nos deja lo leído). Por otro lado, dispositivos como estos permiten a las y los estudiantes aprender a conversar sobre los textos, ya que nos ofrecen maneras concretas para compartir la experiencia de lectura con otros. Ciertamente, este aprendizaje también fortalece la confianza que el alumnado puede necesitar al momento de leer y discutir sobre poesía.

En nuestra experiencia, tal vez lo más relevante luego de un largo tiempo de conversación "jugando" a la ruleta, fue la reflexión en torno a la trascendencia que puede tener el arte, en general, y la poesía, en particular, como una manera de expresar y vivenciar a nivel profundo ciertos sentimientos o experiencias de vida que no son fáciles de comunicar en el devenir cotidiano. En ese contexto sucedieron situaciones muy potentes, como la de un estudiante que nunca se había motivado con una experiencia lectora, y que esta vez expresó haber sentido una conexión muy particular con un poema



“La jaula”) que, en sus palabras, le permitió hablar de lo que le estaba pasando y de cómo a veces él también se siente encerrado e incomprendido. O bien, la intervención de una estudiante al señalar que cada uno elige qué se apropia del poema, cuáles son los versos que le llegan, qué fragmentos son los que le resuenan y le hacen más sentido dependiendo de las experiencias que está viviendo.

Estas reflexiones se sucedían en la medida en que cada cual intervenía en torno a su poema favorito, intervención que muchas veces generaba réplicas o nuevas disquisiciones por parte de otros/as compañeros/as. En ese sentido me gusta pensar, con Sergio Frugoni, que la poesía convoca “una dimensión intersubjetiva”, en la medida en que “nos pone en contacto con los otros frente a lo *no dicho* en el poema” (2019: 191). Se trata, entonces, de pensar en lo poético como una experiencia enraizada en ciertos espacios vacíos o abiertos que, en ocasiones, nos gusta explorar en diálogo con otros.

## EXPRESAR EL MONÓLOGO INTERIOR CON LA POESÍA

Luego de varios espacios de lectura de (y conversación sobre) poemas de Pizarnik, comenzó el proceso de decidir la forma de representar el poema que cada estudiante había elegido. El único requisito base fue pensar en formas de expresión que fuesen más allá de lo lingüístico (por ejemplo: dibujo, fotografía, collage, representación física, cápsula audiovisual, objetos...). Tomamos esta opción pues creemos que, en el contexto escolar, puede dar más juego abordar una poesía compleja y hermética como la de Pizarnik desde una perspectiva sensorial más que puramente analítica. Así, el trasvase hacia otras formas expresivas refuerza la vivencia de que la poesía no solo se lee y se analiza sino que también se escucha, se visualiza, se observa, se siente... A su vez, la dimensión sensorial también se vincula con aspectos interpretativos, en la medida en que las decisiones acerca de cómo representar un poema nacen del sentido que las y los lectores han construido sobre el texto.

En efecto, tanto los productos finales como la justificación que las y los estudiantes ofrecieron en torno a las decisiones que tomaron para elaborarlos, dan cuenta de potentes procesos de apropiación personal y de construcción interpretativa en torno a los poemas elegidos. Así por ejemplo, una estudiante abordó un poema breve a partir de la interacción de diversas formas de representación (ver imagen 3): un dibujo (con la transcripción del poema integrada) acompañado de un objeto intervenido (una planta con dos figuras de plastilina debajo) y un texto explicativo.

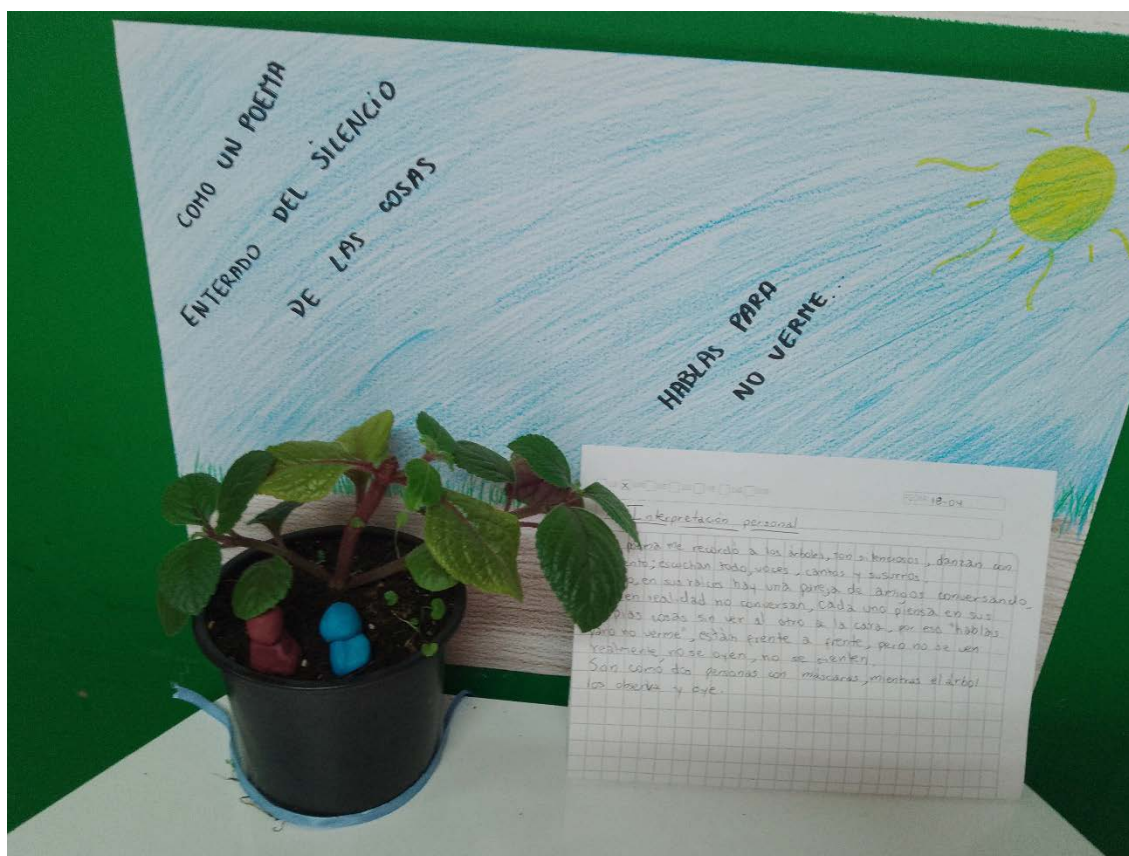


Imagen 3. Producto final de una estudiante.

### Su escrito dice lo siguiente:

El poema me recordó a los árboles, son silenciosos, danzan con el viento; escuchan todo, voces, cantos y susurros. Abajo, en sus raíces hay una pareja de amigos conversando, pero en realidad no conversan, cada uno piensa en sus propias cosas sin ver al otro a la cara, por eso "hablas para no verme". Están frente a frente, pero no se ven realmente, no se oyen, no se sienten. Son como dos personas con máscaras, mientras el árbol los observa y oye.

Este texto nos deja algunas huellas de aquel monólogo interior que la estudiante vivió con el poema. A su vez, concebirlo como parte de una propuesta creativa más amplia permite que los procesos de escritura reflexiva dialoguen con otras formas de abordar la experiencia poética y de hacer emerger la respuesta personal frente al texto. De ese modo, se logra un producto visual que funciona a la vez como representación de la intimidad de la lectora y como una suerte de propuesta museográfica para invitar a otras/os a leer el poema.

Esta idea de una propuesta museográfica también estaba a la base de la propuesta de otro estudiante, quien abordó el poema "La palabra que sana". Especialmente impresionado por la idea de que "cada palabra dice lo que dice y además más y otra cosa", su primera idea era llenar peceras o cubos transparentes con agua y hacer un juego de reflejos de esas transparencias, intentando abrir





una reflexión acerca de cómo el lenguaje se ve de unas maneras pero puede verse también de otras. Finalmente, dada la dificultad técnica que esto implicaba, optó por llevar esa idea a un dibujo que colgó junto al poema (a la manera de una “literatura de cordel”), propuesta que, en sus palabras, buscaba atender a la idea de la transparencia de una palabra que deviene otra cosa y otra más (imagen 4).

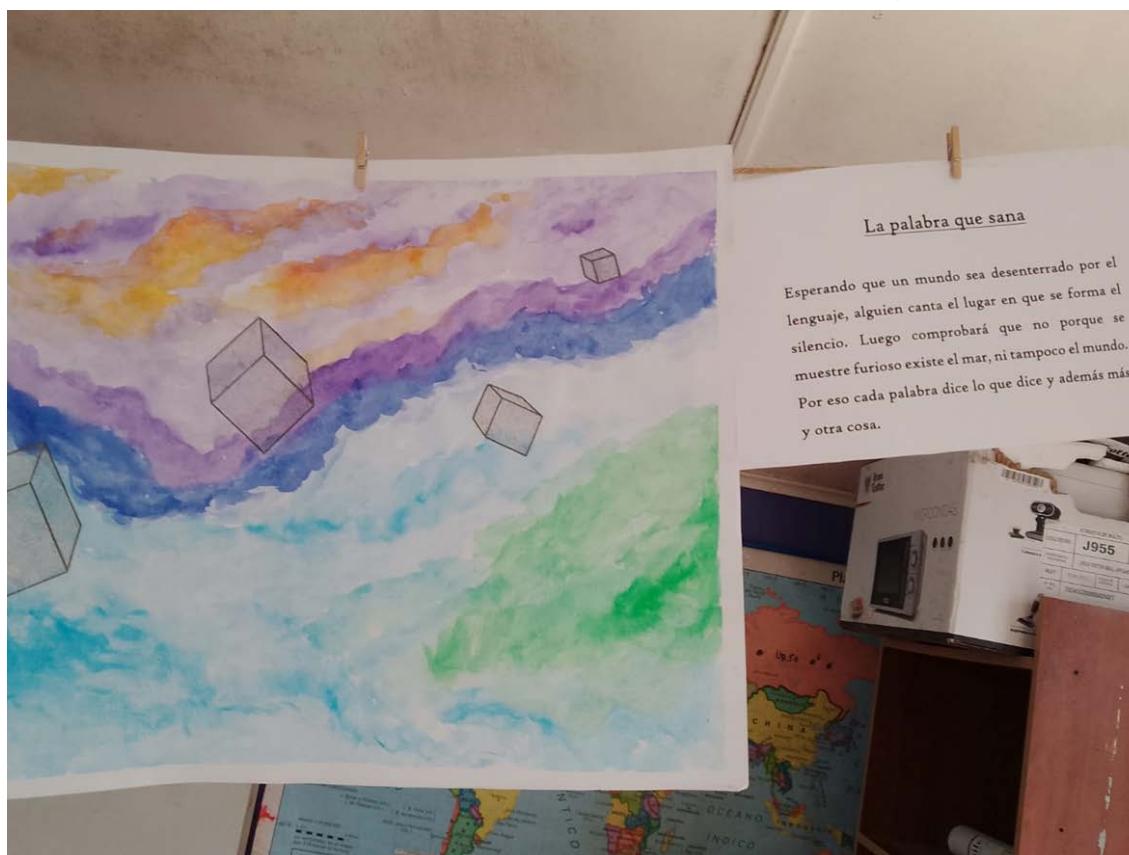


Imagen 4. Producto final de un estudiante

Volver a las producciones del alumnado, así como a sus propias voces en torno a estas, nos permite constatar la pujanza del diálogo entre lo dicho por el poema y lo que cada lector(a) aporta en el proceso de construcción de sentido cuando se apropia de esos versos. Esto nos recuerda aquello que dijera Octavio Paz cuando, hace muchos años, escribió: “Los muchachos leen versos para ayudarse a expresar o conocer sus sentimientos (...). Cada lector busca algo en el poema. Y no es insólito que lo encuentre: ya lo llevaba dentro” (1972: 24). Nos parece, pues, que productos como estos no son sino una bella muestra de la convergencia entre el mundo que se abre en el poema y el mundo interior de quien a él se acerca.

## PALABRAS AL CIERRE

Cuando comenzamos a pensar este proyecto, no pocas personas nos manifestaron sus dudas y reticencias, señalando que la poesía de Pizarnik era demasiado compleja para llevarla al aula, que el alumnado adolescente no la entendería. Obviando aquí la cuestionable presunción de que la poesía



hay que “entenderla”, creemos que lo sucedido en esta secuencia demostró que es posible lograr una conexión profunda entre el alumnado y los textos poéticos.

Dicha conexión se demuestra en los productos aquí presentados, pero también la observamos en otras situaciones. La observamos, por ejemplo, en aquella estudiante que un día señaló “me enamoré de la poesía de Pizarnik”, y confesó que había buscado por su cuenta las cartas de la autora... para luego mostrárselas a varios de sus compañeros. O bien en aquel estudiante que comenzó a escribir poesía gracias a este proyecto, y que hasta hoy continúa haciéndolo. O en aquel compañero muy callado y tímido que, al finalizar la Expo Pizarnik, se quedó conversando a solas con la profesora para decirle que se sintió identificado con los poemas sobre el miedo (una de las “estaciones” ofrecidas), y que para él fue importante descubrir que la autora encontraba en la poesía una manera de expresar y canalizar sus propios temores.

Más allá de esto, interesa remarcar no solo el resultado final sino el camino seguido para llegar hasta allí, pues diría que en él hay ciertos aspectos que pueden ser de interés para la mediación sobre poesía. ¿Qué incluyó, pues, ese camino? Incluyó diversas formas de encuentro con lo poético, yendo más allá del tipo de acercamiento analítico que tradicionalmente ha primado en las aulas. Incluyó instrumentos mediadores que, como la ruleta, ayudaron a abrir conversaciones diversificadas en torno a lo poético. Incluyó espacios planificados para hablar con otros sobre los poemas leídos, sobrepasando así la recepción únicamente individual de los textos. E incluyó, también, la posibilidad de explorar múltiples formas de expresión del monólogo interior de cada cual con el poema. Todo ello ayudó a que, para muchos de estos estudiantes, la poesía finalmente deviniese experiencia. Una experiencia, como intenté demostrar, mucho más potente y movilizadora que buscar un sentido único para el poema y sus maravillosos misterios.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BORGES, J.L. (2001). **Arte poética: seis conferencias**. Barcelona: Crítica.
- FRUGONI, S. (2019). Rítmicos fulgores: una aproximación a la poesía en la escuela. **Catalejos**, 9 (5), pp. 181- 192.
- MAIA, C. (2018). **Obra poética**. Montevideo: Rebeca Linke Editoras.
- MUNITA, F. y Torres, C. (2024). La educación poética: tensiones, desafíos y líneas de avance. **Perfiles Educativos**, 46(183), pp. 150-167.
- PAZ, O. (1972). **El arco y la lira**. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- XERRI, D. (2016) “Poems look like a mathematical equation’: Assessment in poetry education”. **International Journal of English Studies**, núm. 16(1), pp. 1-17.

# BIBLIOTECA ESCOLAR E A FORMAÇÃO HUMANA

Rovilson José da Silva

EDU/PPGCI-UEL



Mediação Literária:  
Poesia e Oralidade



## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Biblioteca escolar e formação humana, esse título é uma tentativa de apreender aspectos que são amplos, complexos e construídos ao longo da história da humanidade, acerca dessa instituição que ainda não tem seu funcionamento pleno no cotidiano de nossas escolas.

A biblioteca é uma invenção humana, da civilização. E, portanto, a palavra utilizada para designá-la foi criada por mulheres e homens ao longo de nossa história. E vale a pena pontuar que interagimos com as invenções humanas como é o caso da biblioteca e que, assim, ao nos utilizarmos dela, ao inseri-la no cotidiano, torna-se mais uma ferramenta à formação de crianças e adolescentes, num mundo atual cujas telas digitais predominam.

A biblioteca contém acervo.

O que é um acervo? Como ele é construído?

Algumas variantes podem ser usadas para se pensar nesses aspectos, mas vou me ater apenas ao aspecto geral que carrega em si elementos as subjetividades individuais, ou seja:

o acervo é uma extensão do ser humano, do seu fazer, do seu conviver, dos estudos científicos, da imaginação e da criação estética.

Em 1972, no 4º Congresso de Leitura, realizado em Buenos Aires, o escritor argentino, Jorge Luís Borges, na época era diretor da Biblioteca Nacional de Buenos Aires escreveu e proferiu a palestra *Bibliotecas, livros e leitura* que afirmava:

Dos muitos instrumentos inventados pelo homem creio que nenhum pode se comparar, nem sequer de longe, com o livro, porque os outros instrumentos são extensões, são mecanismos desse outro mecanismo que é nosso corpo [...] por outro lado, o livro é uma extensão de algo mais íntimo; o livro é uma extensão da memória e da imaginação [...]. (Borges, 1972, p. 3)

Então esse é ponto: o livro ou o acervo que compõe uma biblioteca é uma extensão do ser humano, ou seja, por meio de livros o humano se manifesta pela palavra de quem as escreveu, pensou, sentiu...imaginou...criou. Com isso, o livro dialoga com o passado, com o presente e com o futuro.

Quando atuei como mediador de leitura com turmas na Educação infantil e nos Anos Iniciais, na primeira visita que fazíamos à biblioteca escolar (BE) eu procurava apresentar assim para as crianças:

[...] *a biblioteca é o espaço que condensa um pouco de tudo que existe no mundo... muitas pessoas escreveram esses livros a partir de estudos que fizeram... com o talento artístico que têm inventaram histórias mirabolantes... Aqui tem histórias que surgiram antes de vocês nasceram; antes mesmo de seus pais... de seus avós terem nascido! Antes de Cristo, do começo do mundo... das estrelas...dos dinossauros... das máquinas mais velozes, enfim há muita coisa para descobrir aqui e vocês são os convidados para explorar tudo isso.* (Silva, 2009, n.p)

E, nesse contexto, como se pode compreender a humanização de crianças?

Pensar a humanização que a biblioteca pode trazer para as pessoas, especialmente, crianças e adolescentes...leva-nos a considerar como nos humanizamos.

A gente se humaniza no encontro, na convivência, nas trocas, nas relações com o outro ser humano e com aquilo que ele produz, cria e dissemina.

Cada escrita, cada história ou poema traz um pouco da natureza humana:

as belezas  
as feiuras  
os altos e baixos  
e os dilemas humanos!  
A compreensão de si,  
do outro.  
A convivência com outros mundos  
que se parecem com o seu EU  
e que não se parecem com você.  
O desamor.  
E o amor...que é uma de nossas bases de sustentação.

Com isso, somos instados a ir além do aspecto biológico com o qual nascemos: a memória, as funções psicológicas que serão desenvolvidas, atenção e percepção que contribuirão para o nosso desenvolvimento. (Miller,2020)

À medida que a criança está no mundo, o seu entorno está pleno de cultura que a leva além do aspecto biológico, inserindo-a no mundo da cultura, desenvolve seu pensamento, sua linguagem e, de acordo com as possibilidades e acesso ao legado que a humanidade produziu, produz, o ser humano vai se educando, vai se tornando humano.

Assim, a humanização também é uma construção social, cultural e que, portanto, deve ser cultivada, alimentada nas gerações que chegam, como é o caso das crianças, pois conforme Miller (2020, p.2) “[...] humanizamo-nos à medida que nos educamos, tendo em vista a quantidade e a qualidade dos recursos materiais e das relações humanas disponíveis no meio em que esse processo de educação acontece”.

## BIBLIOTECA ESCOLAR

A biblioteca na escola pode ser um dos principais equipamentos que, em funcionamento, pode promover o encontro da criança com o livro e a leitura. Isso reforça a importância dessa instituição para a formação de leitores em nosso país. E, assim, a biblioteca no contexto escolar torna-se um instrumento fundamental, conforme dispõe o artigo o Art. 2º, da Lei 14.837 de 2024, que criou o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE):

Para os fins desta Lei, considera-se biblioteca escolar o **equipamento cultural** obrigatório e necessário ao desenvolvimento do processo educativo, cujos objetivos são [...]:



I - disponibilizar e democratizar a informação ao conhecimento e às novas tecnologias, em seus diversos suportes;

II - promover as habilidades, as competências e as atitudes que contribuam para a garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e alunas, em especial no campo da leitura e da escrita;

III - constituir-se como espaço de recursos educativos indissociavelmente integrado ao processo de ensino-aprendizagem;

IV - apresentar-se como espaço de estudo, de encontro e de lazer, destinado a servir de suporte para a comunidade em suas necessidades e anseios. (Brasil, 2025, n.p)

A biblioteca escolar pode ser considerada um instrumento de vanguarda, mas em nossa realidade brasileira ainda é difícil de encontrarmos uma rede pública de ensino bem estruturada, com rotina pedagógica consolidada e com profissionais habilitados.

## BIBLIOTECAS: DOS ACERVOS ORAIS AOS ACERVOS ESCRITOS E IMAGÉTICOS

Hoje, estou aqui falando com vocês porque tive acesso a uma biblioteca durante minha infância e adolescência e que fez a diferença para a minha formação e dialogou comigo e com o mundo ao meu redor.

É provável que cada um daqui tenha sua história com alguma biblioteca pessoal, de um familiar, de uma pessoa amiga, do uso de uma biblioteca pública ou escolar.

Desde que fui instigado a pensar na temática para essa mesa, para este evento, passei por vários momentos de autorreflexão a respeito de outros que vieram antes de mim...e pensaram a biblioteca...

Antes de ser uma viagem para fora, para São Luís...iniciou-se uma viagem para dentro...

para dentro do leitor inacabado que sou

para dentro leitor que me constituí e constituo a cada dia.

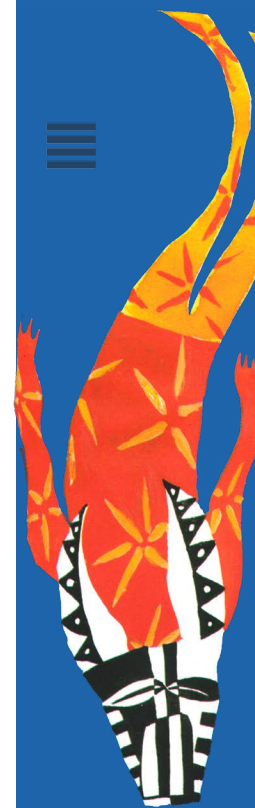
Em princípio pensei que devesse falar das teorias acadêmicas, dos pensadores etc. de conceitos, para abordar essa temática... mas, pouco a pouco, me dei conta que minha própria trajetória é o resultado da humanização que o contato com a biblioteca pode oferecer à formação de uma criança, de uma pessoa, em qualquer que seja o espaço, região em que ela esteja.

Quando me dei conta, estava num processo freiriano, ou melhor, quando Paulo Freire foi convidado a proferir uma palestra no Cole (Congresso de Leitura), em Campinas no início da abertura política e, década de 1980 a respeito da importância do ato de ler. Freire, didaticamente nos auxilia a compreender a relação **“mundopalavra”** e **“palavramundo”** no processo do ato de ler para se chegar à leitura. E para isso Paulo Freire leva o leitor a visitar aspectos de sua infância, a sua casa... ao seu quintal.....às árvores...às relações familiares, que o levaram do ato de ler ...à leitura.

A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço – o sítio das avencas de minha mãe -, o quintal ampla que se achava, tudo isso foi meu primeiro mundo.

[...] aquele mundo especial se dava a mim como um mundo de minhas primeiras leituras. [...]

Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros [...]



Na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos;

[...] Na tonalidade diferente de cores de um mesmo fruto em momentos distintos:

- o verde da manga-espada verde,
- o verde da manga-espada inchada;
- o amarelo-esverdeado da mesma manga amadurecendo,
- as pintas negras da manga mais além de madura. (Freire, 2021, p.21)

Daí resultou a afirmação que transcende gerações e que parece que é de cada uma de nós...de tanto que é repetida “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura dessa não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente.” (Freire, 2021, p.19-20)

Daquele contexto freiriano, não pude deixar de pensar na minha própria trajetória de leitor em formação, pois na infância, antes da apropriação da escrita, da leitura da palavra escrita, eu fui alimentado pelas histórias orais de meus pais:

- histórias de assombração no período da quaresma na zona rural;
- histórias que minha mãe contava quando estávamos na cama (que mais tarde vim a saber que era uma versão da “Moura Torta”);
- “emboladas” que meu pai trouxe do sertão da Bahia para o Sul, quando emigrou.

Tudo isso foi combustível para minha imaginação, para meu coração, para minha formação leitora.

E, depois que me apropriei da palavra escrita na escola, tive a junção do mundo oral de meus pais ao mundo das letras escritas. Os mundos se juntaram e ampliaram o meu estar-no-mundo. E, quando me encontrei com a instituição biblioteca, não tinha ideia de que seria para a vida toda.

Em 2005 escrevi um texto intitulado *Da primeira biblioteca, a gente nunca se esquece*, que trazia memórias da biblioteca pública de minha infância e adolescência em Alvorada do Sul -PR, cidade com 5 mil habitantes no interior do Paraná.

A cidade era igual a tantas outras do norte do Paraná, cuja população média era cinco mil habitantes. Naquele tempo, a biblioteca pública estava localizada em frente à praça principal e única da cidade. Essa praça sempre foi um dos orgulhos da comunidade, nela havia uma “fonte luminosa” que jorrava águas coloridas ao som de músicas românticas para o deleite dos namorados. Existia um parquinho para as crianças: balanços, roda-que-girava, foguete-escorregador, era bom. E a porta da biblioteca pública estava de frente para tudo isso, era só atravessar a rua.

Não sei se intencional ou não, mas era uma conjunção perfeita: biblioteca, parque, brinquedos, jardins. Tudo confluía para que a expressão humana fosse a mais completa possível naquele contexto. A atmosfera conspirava, eu nem percebia, para que me tornasse assíduo frequentador da biblioteca, de modo a fortalecer o leitor em potencial que existia em mim.

Passar manhãs e tardes ali, transformou-se numa região vasta de minha imaginação.



Ao todo, eram aproximadamente dez prateleiras, dispostas em duas direções do prédio, mas que me pareciam veredas extensas, longínquas que, de acordo com a temática dos livros armazenados, me levavam a olhar para determinada região da natureza humana, do globo terrestre, me deixava menos só no mundo. (Silva, 2005, n.p)

Ali descobri tantas coisas sobre o mundo: paisagens, doenças, poetas da Antiguidade, histórias de heroísmo, de vingança, sofrimentos, encontros e desencontros. Comecei a entender melhor o “ciclo da humanidade”. Nisso tudo, a maior descoberta foi sobre mim, eu mesmo.

O acesso àquela biblioteca durante minha infância e adolescência me ofereceu fartura para o encontro com os materiais escritos e imagéticos, lugar onde sempre me senti acolhido, onde os livros não me eram censurados.

Ali eu podia “pegar/emprestar” o livro que eu quisesse, fisicamente eu estava naquele espaço, entre aquelas paredes... na minha imaginação eu estava em outras dimensões...reconhecendo outros mundos... estava me preparando para a vida que eu iria viver...esta aqui!

Na Infância, a Dona Shirley, foi minha professora do 2º ano primário. Ela teve um papel fundamental na minha trajetória de leitor do texto escrito. Eu me sentia acolhido nas aulas dela.

Era a mulher mais encantadora que eu conhecia aos 8 anos. Delicada com os alunos...as horas da aula passavam sem a gente perceber. E, acima de tudo, foi a primeira pessoa a me emprestar o livro que eu quisesse...sem demonstrar medo em fazê-lo: de que eu o perdesse ou sujasse, pois eu morava na roça e chegava na escola com o calçado sujo de poeira, ou barro da terra vermelha do norte do Paraná nas roupas. Eram quase 20km todo dia até chegar à escola.

Aquela educadora ampliou meu mundo com os empréstimos dos livros do acervo da escola. A partir dali...eu levava os livros mais lindos! Mais grossos... e mais livros e livros! Nunca mais parei e isso me auxiliou a compreender o sentido de minha vida como leitor e, depois, como educador e mediador de leituras.

A convivência na biblioteca com seu acervo, com as pessoas que lá frequentavam, “lançou mundos no meu mundo” (Caetano Veloso, 2005, p.163).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eu, assim como de milhões de meninos e meninas do Brasil, embora tivesse pais trabalhadores, que cuidavam de mim em todos os aspectos que se pode oferecer a uma criança em desenvolvimento, eles não tinham condições econômicas para comprar livros, por isso o acesso à biblioteca pública, ou ao acervo escolar (BE) tornaram-se fundamentais para que eu tivesse acesso ao livro, à leitura.

E ainda hoje é assim para milhares de crianças em nosso país!

E, portanto, cabe a quem estiver no espaço escolar: professora ou bibliotecária deixar o livro chegar até a criança, pois isso ainda não tem ocorrido de forma plena nas escolas e nas bibliotecas.





Nessas palavras de transitoriedade, reitero que em cada fase da nossa existência é possível usufruir da biblioteca (escolar ou outros tipos) para estabelecer o diálogo com o humano que existe em cada um de nós.

E a biblioteca na escola é mais um dos instrumentos que contribuem para a formação da criança e do adolescente e, portanto, destaco:

- a importância de a criança ter acesso livre à biblioteca, de buscá-la nos momentos em que ela desejar estar lá;
- e, ao mesmo, tempo que haja momentos em que o acesso seja mediador pelo adulto: professor e ou bibliotecário.

Enfim, é importante oportunizar que as crianças e adolescentes tenham em sua rotina escolar o uso cotidiano, sistemático e livre da biblioteca, de maneira que os estudantes “percam tempo” lá dentro, folheiem, vejam as imagens, fiquem em silêncio consigo mesmas, devaneiem...se humanizem.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Imprensa Nacional. **Lei nº 14.837, de 8 de abril de 2024**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.837-de-8-de-abril-de-2024-552783113>. Acesso em: 30 dez. 2025.

BORGES, Jorge Luis. Bibliotecas, libros y lectura. In: CONGRESO MUNDIAL DE LECTURA DE LA IRA, 4., 1972, Buenos Aires. [Acta...]. Buenos Aires: Asociación de Lectura, 1972.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em tres artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2021.

MILLER, Stela. A hora e a vez de as crianças humanizarem-se. In: **Nahum**, Núcleo de Alfabetização Humanizadora, Boletim 1, 2020, p.2. Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br/wp-content/uploads/2021/01/1a-Edicao-do-Boletim-Alfabetizacao-Humanizadora.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2025.

SILVA, Rovilson José da. Da primeira biblioteca a gente nunca se esquece! **Infohome**, mar.2005. Disponível em: [https://www.ofaj.com.br/colunas\\_conteudo.php?cod=111](https://www.ofaj.com.br/colunas_conteudo.php?cod=111). Acesso em: 15 nov. 2025.

SILVA, Rovilson José da. A volta às aulas e a biblioteca escolar. **Infohome**, fev.2009. Disponível em: [https://www.ofaj.com.br/colunas\\_conteudo.php?cod=416](https://www.ofaj.com.br/colunas_conteudo.php?cod=416). Acesso em: 20 nov. 2025.

VELOSO, Caetano. Livros. In: FERRAZ, Eucanaã (org). Veneno Antinomotonia. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.



# CENSURA E TEMAS POLÊMICOS NA LITERATURA: COMO ABORDÁ-LOS COM AS CRIANÇAS?<sup>1</sup>

Cyntia Graziella G. S. Girotto

UNESP/Marília-SP



Mediação Literária:  
Poesia e Oralidade



## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Falar nesta tarde, nesta universidade, na UFMA, é uma honra e alegria. Conhecer a Princesa do Tocantins, no Portal da Amazônia, é uma experiência inigualável. Ver de olhos vivos a Atenas Brasileira, dos azulejos, que há duas décadas conheci pelos queridos alunos do DINTER, os quais me apresentaram inclusive, indiretamente, o guaraná de Jesus, o rio, as redes, o nordeste brasileiro do Maranhão – é mesmo oportunidade única. Porque agora pude contemplar de perto um pouco de sua vastidão caleidoscópica, dos detalhes em miríades desta diversidade cultural, das riquezas da imaginação e do saber popular, que se somam a um patrimônio natural igualmente rico! Muito obrigada pelo convite e pela possibilidade de aqui estar presente.

Gostaria de começar reafirmando, e por que reafirmando? – porque falo disso em todo lugar: as crianças são o nosso bem mais precioso, a prova mais concreta de que a cultura e a linguagem também lhes pertencem. Tratar da temática proposta remete inicialmente a esta ressalva.

Este Congresso também revela e é prova de que existem indivíduos, instituições e grupos que pensam e realizam ações e processos onde, através de livros e arte, os medos são exorcizados, a empatia é cultivada, as palavras são exercitadas e buscadas para criar novas palavras, bem como canções são cantadas para dismantelar a violência e semear sementes de liberdade – especialmente quando falamos de censura e temas polêmicos.

É desafiador fazer uma reflexão dessa natureza diante da diversidade de produções e possíveis propostas de recepção das obras que evidenciem os temas chamados polêmicos na literatura para crianças, vindo de uma pesquisadora que não propriamente se debruça exclusivamente sobre esta temática.

## O ENSAIO REFLEXIVO

Temas como a vida em lares de pais divorciados, a morte trágica de entes queridos, o abandono parental, a busca por aceitação em grupos, a violência nas ruas, a aceitação do corpo e da sexualidade, a orientação sexual, a gravidez precoce, os conflitos entre gerações, o sentimento de solidão e incompreensão, a dor do racismo, o bullying e a discriminação, a experimentação de drogas e álcool, a

<sup>1</sup> Trata-se de texto base de apresentação oral em mesa redonda intitulada “CENSURA E TEMAS POLÊMICOS NA LITERATURA: COMO ABORDÁ-LOS COM AS CRIANÇAS?”, durante o VIII Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil - CILIJ – 2025: Mediação literária e formação de leitores, promovido pelo Grupo de Pesquisa: “Formação de Professores e as relações entre as práticas educativas em leitura, literatura e avaliação do texto literário” (PROLELI), da Universidade Estadual Paulista (UNESP), em parceria com o Grupo de Pesquisa e Extensão em Mediação e Práticas de Leitura (GEPPEM), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) – Departamento de Biblioteconomia.



sufocação em ambientes emocionais tóxicos, a saúde mental, a desigualdade social, a fome, a guerra, a intolerância religiosa, dentre tantos outros assuntos frequentam as narrativas tidas como polêmicas.

Há aqueles que acreditam que talvez seja precipitado ou inadequado usar o termo ‘temas polêmicos’ e seus similares como ‘tabus, fraturantes, sensíveis, delicados, disruptivos, não convencionais, difíceis e tantas outras palavras para abordar esta questão. Eu tenho minhas dúvidas. E aliás, tenho uma pergunta prévia: Fraturante, difícil, polêmico para quem?

Na verdade, sabemos que o delicado, o fraturante, o disruptivo, o tabu está na cabeça do adulto; a criança está, por muitas vezes, apenas brincando e experienciando em seu mundo imaginário, simbólico, as tantas possibilidades de ser criança e viver sua infância conhecendo o mundo, o outro e a si mesmo.

Há um escritor venezuelano, especialista em Literatura Infantil e Juvenil, também conferencista e docente, que possivelmente muito de vocês conheçam. Ele foi base para minha fala de hoje, junto de algumas outras vozes, que surgiram neste meu ensaio reflexivo. Falo de Fanuel Hanan Diaz, que nos diz em sua obra *“Sombras, censuras y tabús en los libros infantiles”* (2020, p. 21), “o tabu, por si só é libertador, por sua condição de desafiar o poder”. Guardemos isso. Voltaremos as preciosas contribuições de Fanuel.

Precisamos também pensar quem é esta criança diante da criação literária (aqui a chamada polêmica). Ao falar de livro para infância, para criança, precisamos continuamente pensar no múltiplo, no plural, na coexistência de infâncias e crianças; nas singularidades de diferentes idades, realidades, contextos e culturas. Por isso, generalizações não cabem nesta abordagem.

Trago agora, para o diálogo Perry Nodelman (2020), outra voz essencial de nosso encontro, que tivemos a sorte de conhecê-lo, ainda que indiretamente, e as suas ideias, através de trechos e citações de Sophie Vander Linden, Maria Nikolajeva, Scott, Peter Hunt, e não faz muito tempo. Depois pude conhecê-lo, mais de perto, recentemente, por meio de uma publicação, há apenas 5 anos no cenário brasileiro, marcadamente expressiva e que reverbera em nossa reflexão: *“Somos mesmo todos censores?”* - pergunta instigante e intrigante.

Nodelman é um dos responsáveis por fazer chocar a própria voz sobre nossa palavra, nos fazer pensar em nosso ato responsivo e responsável como mediadores de leitura, e nos fazer pensar que pertencer a alguns grupos de crianças e não a outros previstos no endereçamento literário, provavelmente poderá ter um efeito profundo na forma como as crianças reagem à vida e à própria literatura. O que dizer, por exemplo, dos livros que não permitem o reconhecimento identitário de crianças negras, indígenas, pobres, imigrantes e tantas outras nas suas singularidades que lutam por compreender-se numa comunidade heteronormativa, machista, racista, sexista, xenofóbica, enfim, ultra conservadora em diversas dimensões?

Nos diz Nodelman (2020, p.50):

Quando as pessoas falam da inocência da infância, esquecem-se por exemplo dos 40 milhões de crianças no mundo que vivem nas ruas, sem lar, pais ou comida suficiente. A maioria das generalizações sobre o tipo de literatura com a qual as crianças conseguem se identificar implica o grau em que as pessoas **presumem que todas as crianças vivem as vidas confortáveis e protegidas dos norte-americanos brancos de classe média.** E embora as pessoas muitas vezes saibam que isso não é

verdade, elas conseguem esquecer quando falam sobre a escolha de livros. Elas também costumam esquecer — ou, talvez, tentam esconder de si mesmas — **o quanto a felicidade inocente, mesmo de crianças relativamente abastadas, é pura ficção.** (grifos nossos)

Isso é muito sério e nós não podemos nos furtar de pensar sobre isso. Parece que criamos, falsamente, um modo de educar as novas gerações sendo livres de dissonância ou conflito, ou do reconhecimento da pobreza ou da diferença cultural. Tal mundo inventou, por exemplo, uma infância que exclui a própria vivência de muitas crianças. A experiência de muitas crianças que sofrem abuso sexual ou físico, ou que são privadas de algum outro tipo de contexto em que possam manter sua suposta inocência<sup>2</sup>.

Gostaria de chamar outra voz para entremear nossa discussão que está conosco há anos fazendo sua luz brilhar sobre os livros ilustrados e sobre todos nós e nossas crianças; figura ímpar, falo de nosso querido Roger, que nos alegrou nesta manhã do congresso.

Parece mesmo que nosso estimado Roger Mello gosta de desenhar asperezas, sem subestimar a habilidade de uma criança em reconhecer e compreender fenômenos culturais e imagens. O que dizer de suas obras de elevada qualidade estético-literária como “Meninos do Mangue” (2001), “Carvoeirinhos” (2009) e “João por um fio” (2005)? Neles Roger concilia mistério, poesia, referências populares e contemporaneidade.

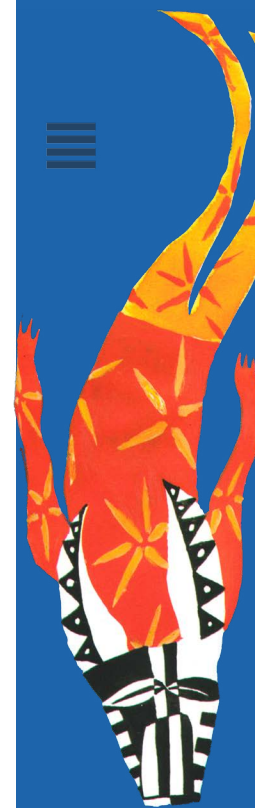
Com o plástico queimado nas cores cítricas do fogo, ele narra a história do menino carvoeiro e seu par marimbondo nas fornalhas. Com o lixo recolhido na lama, relata a vida das crianças anfíbias dos mangues. E é com um fio costurado que conduz uma narrativa sobre a infância pesqueira.

Isso é de uma sensibilidade inigualável, enxergar as diferentes infâncias e crianças e nos presentear, a nós adultos e às crianças, com a possibilidade de se ver e reconhecer na arte da imagem e da escrita. Tal atitude é para poucos ‘artistas autores-ilustradores’ com letras garrafais e douradas.

Ele não se lembra, mas eu sim, guardei no meu coração cada palavra que com profunda generosidade ele partilhou comigo na Biblioteca de Florianópolis, em evento da professora Eliane Debus há alguns anos atrás. Lá estava também Graça Lima, outra notável carregada de generosidade e humildade como Roger. Eu esperei e fui pedir um autógrafo: vontade que eu tinha de estar ao lado de um ídolo, mas não sei ficar ‘tietando’, todavia, bastou me aproximar e ele me contou com detalhes sobre como produziu ‘João por um fio’, as técnicas de onde havia se inspirado para compor a história, enfim, tudo como se nós já nos conhecêssemos há tempos.

Ele havia feito uma fala, pela manhã, original e enriquecedora. Por ela pude entender porque a expressão literatura infantil deixa Roger particularmente desconfortável. Mais do que categorizar um tipo de literatura, ela pode pasteurizar a escrita, ao partir da premissa de que a criança ou adolescente não pode entrar em contato com determinados temas, e temos que concordar com ele. Eu registrei em minhas anotações e reafirmei vendo e lendo entrevistas concedidas por ele:

<sup>2</sup> Faço um convite: para quem não assistiu, ainda, é tarefa obrigatória, e quem já assistiu, vale a pena revistar (agora junto da voz deste canadense tão engajado) um documentário antigo, mas muito atual que se articula as discussões aqui postas sobre infância – falo do curta-metragem brasileiro, premiado em várias instâncias: ‘A invenção da infância’ – da década de 80.



“Foi há pouquíssimo tempo que se inventou a noção de um livro só para crianças, que o adulto não conseguiria ler. Mas desse livro a criança também não gosta. Ela vai abandoná-lo, porque falta o perigo. Ela quer a poesia, o lúdico. Mas também o conflito”. (Fala do autor-ilustrador por mim registrada)

Vocês concordam comigo, o quanto de verdade encerra esta afirmativa? O quanto Roger é um ilustrador, um escritor que pensa, reflete, cria, produz ancorado na realidade das infâncias dos nossos Brasis? Trouxe aqui pesquisadores, teóricos para o diálogo de nossa mesa e este pensamento-síntese tem o poder de traduzir tanto. Roger, obrigada por ser este representante de nossa cultura! Obrigada por enxergar nossas crianças! Obrigada por ser um ilustrador-escritor a frente de seu tempo e me auxiliar em minha fala de hoje! Responsabilidade imensa falar depois de amigos tão ilustres.

Pois bem. Poupar não é verbo na literatura de Roger. Seus personagens não recebem concessão ou têm temáticas maquiadas. O premiado livro “Carvoeirinhos” (2009), por exemplo, conta a história de um marimbondo que, na luta para manter sua casa e dar de comer à sua larva, se depara com um menino trabalhador da fonalha.

Enquanto ambos protagonizam micro batalhas em meio a barro e picadas, a história revela a dureza da rotina do menino, que queima suas mãos num fogo intenso, arde os lábios no cigarro para aplacar a dor e se esconde da fiscalização do trabalho com medo de perder seu ganha-pão. O trabalho infantil não é a temática, mas zune em todas as direções e violências sofridas tanto pelo pequeno inseto quando pelo menino protagonista.

Novamente palavras de Roger :

**A literatura é a maneira mais efetiva de se fazer uma denúncia, sem torná-la panfletária.**

Com ela, é possível trabalhar temas universais, respeitando o personagem e inserindo-o dentro de uma história complexa que tenha sim viés social, mas também outras belezas narrativas. (Fala do autor-ilustrador por mim registrada e destaques meus)

Roger complementava, na ocasião, que essa literatura sem concessão cria o que chama de simulacro da realidade: a criança consegue desenvolver empatia, entendendo, à sua maneira, se determinada situação está errada, e como não reproduzi-la na vida real. Assim, ‘desenvolve sensibilidade com relação ao mundo, sem precisar de uma mastigação adulta dos temas’. Fantástico.

O autor-ilustrador encontra na militância da literatura uma forma de combate ao trabalho infantil e a outras violações. Quando em contato com o livro, a criança está longe da exploração e mais próxima do tempo a que realmente deve pertencer: o da imaginação e de descobrimento.

“Temos que encarar o livro como **objeto de ludicidade**. A criança devia estar lendo em vez de estar no trabalho infantil. Isso só é possível com políticas públicas mais firmes e com o envolvimento de todos na **militância por uma literatura mais acessível, que crie leitores participativos e críticos**”. (Fala do autor-ilustrador por mim registrada e destaques meus)

Roger defende que a literatura, principalmente as obras que estão ao alcance e apreciação das crianças, tem que ser aquela que não se priva de contar histórias, por medo de enveredar em *asperezas*:



**“Não existe o tema duro. Existe o personagem, a história e a melhor maneira de contá-la.** E para fazer isso, é necessário escrevê-la **sem julgamentos e filtros, fazendo-a atingível para a criança**, confiando na sua capacidade de interpretação. Sem esconder nada, para que esse pequeno leitor possa imaginar[...] Muitas vezes as crianças que vivem em situações de desigualdade ou pobreza não se reconhecem nos livros que leem. Suas casas não têm chaminés ou são feitas de tijolos como as dos contos tradicionais” (Fala do autor-ilustrador por mim registrada e destaques meus)

No site *Criança livre de Trabalho Infantil* encontramos a experiência com meninos da escola Municipal Vieira Fazenda, e grande alegria que foi quando descobriram o livro *“Meninos do Mangue”* (2001) na sua biblioteca. Seu colégio fica na região de Marambaia, no Rio de Janeiro, e a atividade de coleta de caranguejos é o modo de sobrevivências das famílias.

A partir dos livros, os meninos e meninas realizaram textos, peças de teatro e música ligada ao ambiente aquático do manguezal. Um trabalho importante de autoestima, de finalmente reconhecer-se na literatura. *‘minha casa é assim, esse modo de vida eu conheço!’* - palavras das crianças e isso faz toda diferença na sua percepção de mundo, pois não se sentem mais excluídos.

Vejam quão apropriadas são tais vozes. Notadamente as falas de Roger Mello, retomadas para nosso ensaio-reflexivo, já em grande parte respondem ao mote de nossa mesa redonda *Censura e temas polêmicos na literatura: como abordá-los com as crianças?*

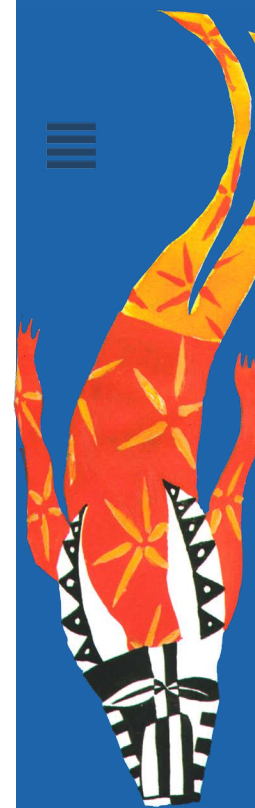
Retomo agora Nodelman, que continua ao longo de sua notável obra a nos convidar a reflexões aprofundadas. É muito difícil, segundo ele – para não dizer impossível – agrupar crianças de contextos socioeconômicos e culturais tão distintos em uma categoria definida por sua idade de forma a homogeneizar a leitura de determinados textos, criando censuras.

Segundo Nodelman (2020, p. 13) “o que um menino de quatro anos acha difícil, outro pode desprezar por ser simples demais, dependendo de sua personalidade, inteligência básica e experiência prévia com os livros e com a vida”. Para o autor, essa proibição generalizada acaba privando muitas crianças de experiências enriquecedoras no contato com a literatura, por se acreditar que a idade é fator determinante para lidar com determinado conteúdo – mais do que vivência, maturidade ou experiências leitoras prévias. Chama ele atenção, agora, para a idade. E devemos nos perguntar: será ela apenas cronológica?

Alguns estudiosos da literatura infantil, no Brasil, fazem coro com esta afirmativa. Nelly Novaes Coelho, por exemplo, em seus estudos, compreende que a inclusão do leitor em determinada “categoria” depende não apenas de sua faixa etária, mas principalmente da inter-relação entre sua idade cronológica, nível de amadurecimento biopsíquico-afetivo-intelectual e grau ou nível de conhecimento/domínio do mecanismo da leitura. Daí que as indicações de livros para determinadas “faixas etárias” sejam sempre aproximativas.

A prática de categorização da literatura infantil em faixas etárias, também é utilizada pelo mercado editorial, e passa a ser replicada por educadores e, inevitavelmente, por aqueles que compram os livros, como os pais ou responsáveis pela criança ao pedir indicação em uma livraria ou consultar a indicação etária em sites de venda de livros, por exemplo. Essas práticas causam nos adultos a convicção de que sabem como proteger a criança do que é considerado apropriado ou inapropriado.





Nodelman (2020) adverte em seu livro que o simples fato de existir uma categoria de livros “para crianças” acaba gerando uma censura espontânea. Segundo ele, se somos de alguma forma censores dos livros para crianças, é porque nossas pressuposições sobre a infância, e por conseguinte também sobre a literatura infantil, são inerentemente censoras.

[...] Alguns séculos atrás, tal literatura sequer existia, e por uma boa razão: as crianças não eram consideradas tão diferentes dos adultos a ponto de necessitar de uma literatura especial. Tal necessidade emergiu apenas quando começou realmente a parecer que elas possuíam necessidades significativamente diferentes, necessidades quase sempre definidas em termos de sua relativa vulnerabilidade e da consequente obrigação dos adultos de protegê-las de um conhecimento completo e perigoso do mundo. (Nodelman, 2020, p. 32)

Mas, bem sabemos, os livros que abordam temáticas polêmicas, fraturantes, difíceis, por si só, não têm a intenção explícita de invadir o mundo do leitor para perturbá-lo, nem pretendem destruir a sua tão questionada inocência.

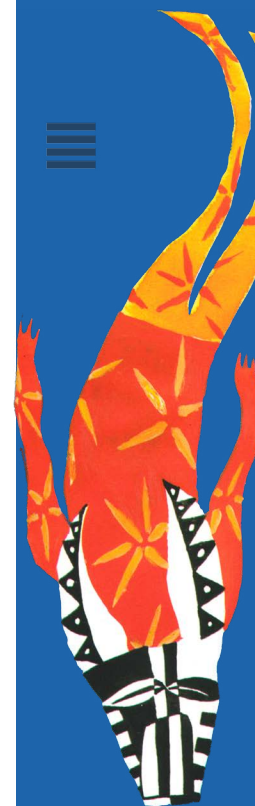
Assim podemos nos perguntar: o que fazem os livros então? Os livros permitem justamente *absorver com filtros estéticos essa crueza*, não porque o impacto que geram seja mais suave, mas porque garantem muitas formas de compreensão e elaboração do mundo externo e interno. Afinal, um ser humanizado, implicado socialmente, solidário, precisa reconhecer, nos diz Fanuel Hanan Díaz, “o mundo em que habita, em suas contradições, em sua dualidade, para que possa enfrentá-las e integrá-las com inteligência e sabedoria”. (Díaz, 2020, p. 95)

Para Hunt (2010), que também faz coro com Noldeman, a concepção dos autores de livros infantis busca romper com uma ideia, ainda presente na sociedade contemporânea ocidental, de que a literatura infantil tem o papel de formar as crianças em conformidade e obedientes a valores, normas e regras estabelecidas pelo mundo adulto.

Ao contrário, autores-ilustradores como Roger Mello, percebem as crianças como sujeitos de direitos, que participam ativamente da vida social e que, portanto, são produtoras de cultura. A criança é vista, nessa concepção, como alguém que interage com os objetos culturais e, a partir dessa interação, constrói significados particulares, sendo influenciada e influenciando o processo de produção das culturas humanas. É com essa noção de criança desejante, crítica e singular que os autores de livros de qualidade parecem dialogar. Quando investigamos e conhecemos tais livros, observamos temáticas do cotidiano, das relações humanas, das alegrias e também das dores vividas pelas crianças. Nesse sentido, podemos nos perguntar: se a realidade das crianças não é protegida, por que então mascarar a literatura infantil se ela é fruto das relações sociais, do cotidiano das pessoas?

As temáticas sociais são uma das mais presentes na ficção realista infantil da atualidade. Alguns exemplos são a defesa das minorias, assuntos ambientais, a não discriminação devido ao sexo ou à raça, temas relacionados à política, dentre outros. Livros infantis dessa natureza evidenciam o reflexo sociocultural ou a intenção de comunicar valores sociais, muitas vezes com uma abordagem crítica em relação a essas mensagens.

O que dizer por exemplo, de um já clássico da nossa literatura “*Cena de Rua*” de Angela Lago? Por si só a obra traz temáticas muito importantes, como medo, violência urbana, pobreza, preconceito,



diferenças sociais, invisibilidade social, trabalho infantil etc. Vê-se, inclusive, como a pluralidade de infâncias é um ponto importante da obra: em vez de uma infância única, deparamo-nos com várias infâncias ou, ao menos, duas. A vida da criança que vive na rua é muito diferente daquela que está dentro dos carros.

Diante dessas reflexões podemos concordar com Fanuel Díaz, que os recursos estéticos das obras literárias infantis contribuem com a construção de um espaço simbólico – e, portanto, seguro – que intermedeia o trato de temas difíceis (Díaz, 2020, p. 79). A inclusão de temas reais em obras literárias é uma forma de espelhar a realidade de muitos leitores, ajudando-os a encontrar, na ficção, semelhanças com sua vida. Assim podemos relativizar:

1. talvez os pequenos leitores não consigam compreender a sexualidade, mas conseguem compreender o amor – como exemplo trago a obra *‘Clara e o homem na janela’* de Maria Teresa Andruetto e Martina Trach (2020).
2. podem não compreender um estigma que começa em casa, mas descobrem que têm o direito de ser como são, conquistando sua identidade, deixando de dar importância às etiquetas que tentam rotular gestos e comportamentos infantis – vejamos a obra *‘A história de Júlia e sua sombra de menino’* (originalmente produzida em 1976) de Anne Bozellec e Christian Bruel (2011).
3. podem estar distantes do entendimento sobre orientação sexual ou da identificação com um gênero específico, mas se aproximam de forma lúdica da percepção do direito de ser como se é, fugindo de estereótipos sobre o que é ser mulher ou homem e dos papéis atribuídos a cada um. A obra *“Julián é uma Sereia” (Julian Is a Mermaid)*, de Jessica Love (2021) é expressiva desta afirmação.
4. talvez não consigam entender o divórcio, mas podem aprender a viver em duas casas distintas, amando seus pais. *“Lá e aqui”* de Odilon Moraes e Carolina Moreyra (2015) é um bom exemplo.
5. talvez não consigam entender a invisibilização da infância e a urgência imposta pelo mundo atual que posterga a convivência familiar, mas conseguem sentir o amor dos pais. O livro *“Papai Ó”* (2024) é um magnífico retrato produzido por Marcelo Tolentino.
6. podem não entender a morte, mas conseguem sentir a ausência, a saudade, validando seus sentimentos e valorizando as boas memórias. Há um fascinante exemplo elaborado por Wolf Erlbruch *“O Pato, a Morte e a Tulipa”* (2009).
7. podem não ser capazes de entender as razões que tornam as sociedades injustas, mas conseguem identificar-se com a história de uma criança de rua e reconhecer a sua fome e abandono. O premiado *“Cena de Rua”* de Angela Lago é espelho desta assertiva.
8. podem não entender a invisibilidade social, mas podem ter o superpoder de enxergar os marginalizados, pessoas que os adultos ignoram em situações cotidianas (idosos, moradores de rua e trabalhadores em serviços precarizados). Tino Freitas e Odilon Moraes criaram obra sensível desta temática *“Os Invisíveis”* (2021).

9. podem não compreender as raízes econômicas e políticas da má distribuição de renda, mas tem possibilidade de sentir a vida pulsante pela janela (da diversidade cultural) em uma favela. O vencedor do Prêmio Jabuti de 2020, *“Da minha Janela”* (2019) de Otávio Júnior é o eleito para exemplificar este tema.
10. podem não compreender as forças da ordem e os abusos de poder, mas a solidariedade e a empatia, sim. Nada melhor, como exemplo, do que o alegre e festivo *“Daqui Ninguém Passa!”* (2016) escrito por Isabel Minhós Martins e ilustrado por Bernardo P. Carvalho.
11. talvez estejam longe de reconhecerem o ódio racial, os genocídios ou a ambição de poder, mas identificam neles uma raiva descontrolada. Dentre diversas obras podemos citar três: *“Amoras”* (2018) de Emicida e Aldo Fabrini; *“O menino Nito”* (2006) de Sonia Rosa e Victor Tavares; e *“Betina”* (2009) de Nilma Lino Gomes e Denise Nascimento.

A ficção, nestes casos, molda a realidade, não para facilitar a sua compreensão, nem para proteger o leitor, mas para situá-la no espaço do simbólico e do poético, cuja profundidade permite ao leitor mergulhar em universos de maior extensão e significado incomensurável. A literatura infantil, argumenta Hanan Diaz (2020) sustenta neste mecanismo uma de suas chaves mais sólidas, a partir da qual encontra sentido e definição: a capacidade de redefinir o óbvio.

Atitudes hipoteticamente protetivas, como o são as narrativas politicamente corretas, têm sido encontradas na literatura infantil contemporânea, havendo muitos livros e histórias assépticas, generalizantes, em que os temas difíceis são evitados, até mesmo excluídos das histórias, a fim de tornar a literatura um ambiente (falsamente) seguro para as crianças. Dessa forma, as escolas e os responsáveis que optam por tais obras tiram das crianças a riqueza da experimentação e vivência de emoções por meio da literatura. O ocultamento ou a negação nunca deixaram que coisas ruins deixassem de acontecer; a dor, a perda, o sofrimento, ou o medo, por exemplo, não deixaram de existir porque evitamos falar sobre eles.

Muitos contos clássicos têm passado por um processo de “higienização” em relação ao original, bem sabemos, visando suprimir trechos que possam “corromper” o pequeno leitor – isso acontece em outras mídias para além da literatura, como em filmes e peças de teatro. Mas, pensemos juntos, as histórias infantis ‘servem’ é justamente para mostrar o lado “feio” da vida de forma adequada à maturidade leitora das crianças, que entram em contato com sentimentos vistos como negativos através da fantasia, do fantástico, do irreal.

A preocupação exacerbada por parte dos adultos é uma contradição – um tanto hipócrita –, uma vez que vivemos em um mundo repleto de propagandas de TV, aparelhos eletrônicos de fácil acesso às crianças, como o celular, além de pessoas (inclusive outras crianças e seus pais) que possuem valores diferentes dos responsáveis indignados. Ou seja, manter as crianças afastadas de ideias e valores de que não gostamos é praticamente impossível.

Em *“Somos mesmo todos censores?”* (2020, p. 23), Nodelman reforça ainda: “Seria mais lógico protegê-las sem tentar suprimir materiais potencialmente perigosos, mas ajudando-as a aprender a importante habilidade de serem menos crédulas”. Enfim, menor deveria ser a preocupação com





livros cuidadosamente escolhidos do que com o bombardeio de informações que recebemos sem poder de escolha.

Vê-se, portanto, que é inevitável tentar proteger as crianças do mundo caótico e perigoso em que vivemos. Cedo ou tarde, elas se depararão com situações frustrantes ou em que sentirão medo, tristeza, ou qualquer outro sentimento considerado “ruim” e causador de alguma “fratura” emocional. Sendo assim, o mais sábio a se fazer é justamente trabalhar tais temáticas consideradas “difíceis” por meio de formas lúdicas, como o é o livro infantil.

O mais desafiador parece ser como realizar práticas de leitura literária nesta direção das crianças reais, desejantes, de maneira a ser possível fazer a estética das obras contribuir para a apreciação e compreensão de temas vistos como difíceis, polêmicos na literatura.

Em sala de aula, livros que tratam desses temas podem gerar respostas emocionais inesperadas dos leitores, além de muitas mães e muitos pais que vão às escolas com intuito de vetar essas leituras. De que forma, então, os educadores podem justificar essas leituras aos responsáveis pelas crianças, que as consideram inapropriadas? Penso, então, que o grande desafio sejam as estratégias a serem utilizadas nesse processo.

Os bons livros, segundo Hanan Díaz (2020, p. 96), não se esgotam na primeira leitura; sua releitura é essencial, para que possamos olhar a narrativa sob diferentes perspectivas. Muitas vezes, mães e pais de crianças contestam certas obras sem nem terem lido a história. É muito importante que professores façam a mediação com os pais, mais do que com a própria criança – já que são os adultos que carregam a censura consigo. A literatura infantil tem a capacidade de absorver qualquer tema da condição humana como já foi dito.

Mesmo porque sempre há novos problemas transformando a realidade em que os leitores vivem, e a literatura deve oferecer-lhes oportunidades para discutir, abraçar e compreender essas mudanças.

O certo é que, como aprendemos com o círculo bakhtiniano, se o signo reflete e refrata a existência em formação (VOLÓCHINOV, 2017, p. 106), a criação cultural, cuja matéria é o signo, interpreta essa realidade conforme são estabelecidas as relações dos homens que a recriam. Então, podemos dizer que no reino da criação literária para crianças, o livro com suas histórias é o objeto mediador entre o homem e a realidade; assim a palavra verbal escrita e as imagens refratadas assumem, portanto, profundamente a sua função de signos ideológicos que se situam na relação entre o adulto e a criança que chega ao mundo.

Para os filósofos da linguagem o signo verbal, na essência de seus sentidos, se modifica conforme são modificadas as trocas e as mudanças sociais, porque ele mesmo dá condições para a criação das relações e para a recriação ininterrupta da cultura.

Concebemos, consideradas essas condições, o seu papel de mediador sensível, sempre! A palavra artística (aqui entendida como o enunciado escrito e enunciado visual) inscrita em suportes diversos, é manifestação concreta do ser humano que dela faz seu instrumento de recriação da realidade, de criação da cultura e de troca social entre homens e entre gerações. É assim que



enxergamos as novas produções literárias, dentro dos temas ditos polêmicos, como recriação da base, recriação da realidade das relações sociais.

Então repito: sempre há novos problemas transformando a realidade em que os leitores vivem, e a literatura deve oferecer-lhes oportunidades para discutir, abraçar e compreender essas mudanças.

Nesta perspectiva sempre haverá temas difíceis, sempre haverá temas censurados, polêmicos, fraturantes. E sempre haverá adultos preocupados com as crianças em formação. Então, que tenham opções de qualidade para ingressar em territórios indissociáveis, é o que nos diz Fanuel (Díaz, 2020, p. 145). É justamente essa qualidade desafiadora inerente às obras polêmicas que abre caminho para conversa e permite uma diversidade de opiniões a partir das sensações que a leitura causa em cada um dos leitores.

Talvez esta seja uma qualidade inseparável destes livros, o seu poder de chocar e ressoar, porque não deixam o leitor parado, comovem-no e impelem-no a formar opiniões. (Díaz, 2020, p. 96).

Ainda no que diz respeito à mediação, gostaria de fazer uma ressalva que para mim é crucial: não é preciso que, necessariamente, esperemos que determinada situação aconteça para lermos histórias com temas considerados difíceis para ou com as crianças. E, por outro lado, essas narrativas, no fundo, são como quaisquer outras - nos disse lindamente Marina Colassanti em evento da UERJ, organizado pela querida professora Regina Michelli, essas literaturas 'apenas dão mais foco à realidade da vida'.

Falando do desafio das práticas, penso que a forma apropriada, portanto, vem justamente da leitura dialogada, compartilhada, portanto, da conversação literária, do valor da escuta neste encontro literário.

É importante que, no momento da mediação, da conversação literária (aqui falo da perspectiva de Chambers, 2023) fazer valer o valor da escuta (e da abordagem de Cecília Bajour, 2012, 2023) a fim de que as crianças tenham suas livres interpretações, propiciando diálogos e quebrando expectativas de responder o considerado certo, dado que cada um tem sua própria experiência, seja criança ou adulto; pois leituras compartilhadas acrescentam diferentes olhares e vivências sobre um mesmo tema.

Tudo isso lembrando que um encontro é mais do que choque entre dois outros, dois diferentes, entre um tu-eu afetantes, é uma troca em que saímos sempre outros pelos afetamentos refratados ou os afetos que absorvemos quando se chocam/trocam. Não são instantâneos, os efeitos se dão no movimento, na potência de agir que o encontro produz. Nos encontros, a troca genuína ocorre. E eu falo, aqui, dos bons encontros, das boas trocas de um encontro alegre, de um encontro feliz, que é aquele que aumenta a nossa potência de falar, de agir, de sentir; porque um encontro triste, um mal encontro, é aquele que decompõe e diminui a nossa potência de ação, nos coíbe, interdita, silencia. Onde palavras não podem ser ditas. Por isso um encontro não implica em uma questão de soma, um encontro compõe. O encontro é composição de muitas palavras, de muitas vozes. E podemos então dizer que quando um tu encontra um outro eu, não apenas corpos se encontram, uma consciência encontra outra consciência, uma ideia encontra outra ideia, e, podemos dizer, tanto acontece na relação que as duas se compõem para formar um todo mais potente.



Nas leituras do círculo Bakhtiniano (Bakhtin, 1992) passei a olhar com cuidado para a potência dos encontros no movimento do humanismo da alteridade. E o encontro com a palavra literária não é diferente. Ninguém no fundo lê sozinho, lemos com uma comunidade de vozes que nos habitam, de palavras outras, porque é no humanismo da alteridade que forjamos a nossa capacidade de ler. É no jogo das negociações; no uso da palavra; na conexão com minhas experiências vindas do mundo da vida vivida com as palavras literárias; na mobilização de muitas estratégias de leitura, de inferências, predições, visualizações, sumarizações; no questionamento pra valer dos textos; por meio de meu projeto de leitura levado a cabo, diante das necessidades de ler criadas, dos sentidos atribuídos. Diante de tudo isso, e não exatamente nesta ordem, vamos construindo nossas histórias de leituras na assunção de nossa história de leitor.

Então, a mediação literária tem o potencial de enriquecer as conversas com as crianças, ao apresentar, por exemplo, caminhos da mente leitora e as estratégias de leitura que lhes fornecerão experiências literárias, cheias de sentido e humanizadoras. Inclusive porque, para tanto, os aspectos materiais e visuais das obras precisam ser conhecidos pelas crianças. A literatura infantil traz muitos exemplos de temáticas relevantes que abarcam os chamados temas delicados de forma sutil, fluida, proporcionando engajamento na leitura por seu belo entrelaçamento entre texto, projeto gráfico e ilustrações em genuínas experiências estéticas.

Um dia, após uma banca na Unicamp, escutei do próprio Odilon Moraes outro grande mestre das imagens (a pesquisa era sobre suas obras) 'ser mais importante como se conta, do que o que se conta'.

Aludir e não nomear diretamente implica um modo de contar que exige enormes habilidades para trabalhar sobre o explícito. Nesse sentido, muitas vezes sobrecarregar uma história com detalhes para torná-la mais vívida pode enterrar a alma de uma narrativa. Aludir em vez de apontar diretamente, trazer elipses que abrem espaço à interpretação, metáforas visuais e representação da perspectiva são alguns dos recursos que o professor pode e deve aprender a explorar no âmbito da "ficcionalização" da realidade retratada por meio dos temas polêmicos. Os recursos que ilustradores e escritores nos ofertam garantem abordagens mais simbólicas e poéticas, espaços-tempo nas páginas dos livros onde reconhecemos uma parte da nossa humanidade e fortalecemos o nosso encontro com a densidade do significado.

Essas boas obras, como as que citamos anteriormente e projetamos nos slides, permitem o diálogo com o leitor adulto, a partir de uma obra considerada do universo infantil, o que configura o que os pesquisadores tem chamado de voz narrativa dual, pois é aquela que conversa com o adulto e com a criança simultaneamente, sem que o mediador circunscreva-se unicamente entre o narrador e o ouvinte (a criança), ou seja, o par literário "inscrito" no texto, como era comum em publicações dirigidas às infâncias de antigamente (Colomer, 2003, p. 98). Esse é um aspecto que atribui qualidade à narrativa, pois dialoga com ampla faixa etária, fazendo com que importe mais a mensagem que o destinatário.

A reflexão caminha agora adornada por palavras de Cecília Bajour (2012 e 2023) colaborando para pensarmos nas abordagens de leitura literária com temas sensíveis. Segundo a pesquisadora, os modos do silêncio são múltiplos na arte. Seguir e descobrir as pistas do que está calado, sugerido, dito ou mostrado apenas em parte expande as possibilidades de interpretação e enriquece



os caminhos da leitura. Ao lermos diversos textos artísticos somos convidados a ativar estratégias significativas para fazer laços entre o que está e o que não está. Atuamos como detetives e artífices de sentidos escondidos.

No sentido contrário ao excesso no que é dito e mostrado, certos livros trabalham minuciosamente os mapas do silêncio. Abordam a condensação do poético, convidam a esperas, questionamentos, privações e jogos retóricos que apelam à sugestão sem dizer ou mostrar nada, como peças de um maquinário silencioso que busca encontrar equilíbrio entre a presença e a ausência. Ao refletirmos sobre os livros ilustrados, o silêncio apresenta-se um componente vital da musicalidade e espacialidade da poesia. As pausas dentro e ao final dos versos, os espaços em branco desenhados na configuração espacial dos poemas, a gradação da informação no que é dito e como é dito, as opacidades, as manifestações do metafórico e do metonímico: o silêncio é necessário para entrelaçar o que é dito com o que não é, o que casa muito bem com a afirmação de Odilon Moraes a que me referi.

Esses conhecimentos são muito poderosos no trabalho de mediação, tanto em relação à seleção de textos, quanto aos modos de intervenção em situações de leitura. Saber compreender os textos e os leitores permite o surgimento de diferentes manifestações de silêncio dando espaço a múltiplas vozes. Afinal, os significados são sociais e nunca definitivos.

Defendo, portanto, que para trabalhar com os temas sensíveis/fraturantes os professores precisam tornar-se mediadores qualificados, porque quanto se apropriarem das questões técnicas relativas a construção formal dos livros e de outros objetos culturais (como são feitos, a construção das diferentes linguagens), os aspectos históricos (contextos de produção e recepção) e políticos (as possibilidades de acesso, circulação, apropriação etc.), mais possibilidades terão de escutar as maneiras que os leitores constroem suas leituras e de intervir de forma a enriquecê-las.

O conhecimento sobre as engrenagens e a arquitetura dos textos é fundamental para a expansão dos sentidos. Pode impulsionar o pensamento crítico ao proporcionar múltiplas vias de abordagem da leitura, problematizando o que se lê, discutindo os olhares reducionistas que tentam conduzir a um significado único e excludente. Por isso, são importantes as iniciativas sistemáticas de formação de mediadores que tratem dessas questões e que trabalhem não apenas aspectos temáticos como também os modos em que forma e conteúdo se manifestam nas diferentes linguagens e nas múltiplas maneiras de relacionarem-se entre si.

Em seu livro *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*, a pesquisadora argentina, trata justamente dessas discussões sobre o papel do mediador e a qualidade de suas intervenções, tendo como propósito principal refletir sobre a escuta como vínculo pedagógico entre docentes e alunos em diversas práticas de leitura literária.

A autora acredita que a leitura literária exerce papel significativo na constituição do ser humano, contribuindo, entre outras coisas, para instigar a imaginação, a criticidade e desafiar o leitor a buscar outros sentidos além do que está sendo sugerido. Nesse sentido, ela discute a concepção dialógica da leitura e da formação de leitores, em que se faz necessária a escuta atenta às entrelinhas nas atividades de mediação da leitura literária em contextos escolares ou não escolares.

Para Cecilia Bajour, a tarefa do professor é “escutar e se nutrir de leituras e saberes” a fim de descobrir como ocorre a construção de mundos com palavras e imagens. O mediador deve esboçar



perguntas que instiguem a discussão, o pensamento sobre o lido. Para isso, entra a necessidade primeira de se conhecerem a fundo os textos que serão escolhidos. Somente assim tem-se uma escuta apurada no momento da conversa.

Por isso destaca, ainda, o potencial da conversação literária como possibilidade de mudança nos métodos tradicionais de leitura adotados na escola e aponta a seleção de textos como sendo um dos pilares no trabalho de formação de leitores.

Nesse sentido, essa obra é reveladora ao tratar da ação de escutar como uma prática que se aprende, que se constrói, que se conquista, que demanda tempo. É uma atitude política, porque engajada socialmente, que parte do compromisso com os leitores e com os textos e do lugar conferido a todos aqueles que participam da experiência de ler.

Quanto mais esses mediadores conhecerem a respeito dos textos e das maneiras de lê-los, menos ficarão presos a receitas, esquemas e critérios fixos no momento de fazer escolhas. Esses pontos de partida muitas vezes desprezam a importância do estético e propõem classificações e tipologias que deixam o literário e o artístico em segundo plano.

A autora alerta que “a escolha de textos vigorosos, abertos, desafiadores, que não caiam na sedução simplista e demagógica, que provoquem perguntas, silêncios, imagens, gestos, rejeições e atrações, é a antessala da escuta” (BAJOUR, 2012, p. 52). Fiquemos com toda esta potência da voz de Cecília, para compor com as delicadezas da/por uma infância literária.

Enfim, Cecília nos convoca (pois não é apenas um convite) a repensar e revistar nossas concepções dessas práticas ‘do como trabalhar’ com as crianças, porque é imprescindível e, sobretudo, primeiro que o parceiro mais experiente, o professor, o bibliotecário, como referência leitora, este mediador de leitura literária, esteja encharcado de muitas vozes sobre tudo isso que nos alerta Cecília. Porque ao falar do conjunto mediador estamos a falar da mediação sónica. Do que está presente no entorno literário, que não se trata apenas do meio físico, mas das relações, das trocas nele ocorridas. Se esperamos que as crianças possam se apropriar da cultura humana (e elas tem este direito, somos todos herdeiros, e como tal precisamos tomar posse do legado do humano materializado na arte literária) não esperemos que o professor ofereça aquilo que ele não tem. Ele precisa conhecer a robustez da cultura literária em toda sua pujança, em toda sua força estética.

Ao longo dos anos e dos estudos vygostiskianos e do Círculo de Bakhtin, da filosofia da linguagem, temos aprendido, inclusive com as pesquisas realizadas no interior do grupo de pesquisa pelos mestrandos e doutorandos, que quando falamos de mediação de leitura, não é o adulto isoladamente que medeia a relação da criança com a literatura, mas o conjunto sónico formado por livros, gestos e práticas sociais, vozes, olhares, sentimentos e emoções. Todo o ato humano presentificado na relação dos livros com as pessoas.

Qual o poder do livro? O que pode um livro? Para que serve um livro? O que esconde um livro fechado? Como ler um livro ilustrado sobre temas delicados, polêmicos? O que carrega de humano o ato de ler os enunciados escritos? Qual a diferença para o ato de ver os enunciados visuais? Como ler o diálogo entre eles na sua materialidade elaborada na obra? E como entregar este conjunto mediador?



As crianças precisarão ser boas ouvintes sim, mas precisaram sair da condição de ouvintes a leitoras. E, neste sentido, meus amigos a figura desse adulto, professor, bibliotecário precisa ser parte deste conjunto mediador. Por isso se é direito das crianças o humanizar-se por meio da literatura, antes e sobretudo tem que ser direito dos professores, direito de acesso a estes livros e ao entendimento, conhecimento sobre o projeto neles materializado.

Qual a especificidade de um mediador de leitura de crianças? Qual o perfil de um bom e comprometido mediador de leitura? Eu fiquei me perguntando nestes dias de preparação para estar com vocês neste bonito, colorido e feliz encontro: então em síntese, tem que ser um professor como referência de linguagem, de palavras literárias, que organiza o movimento dos livros na escola, permitindo um banho de linguagem literária para e com as crianças - metaforicamente, aqui no Maranhão, com esta natureza exuberante das águas dos lençóis, tal perspectiva se materializa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

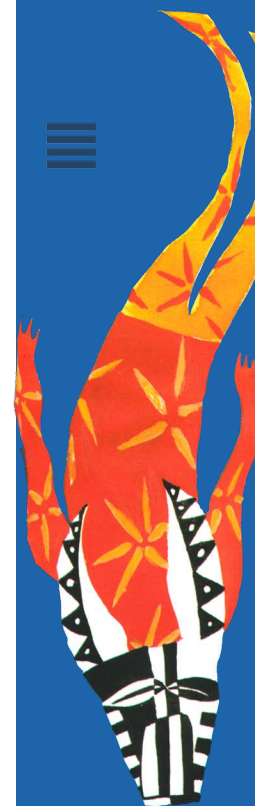
Por fim, gostaria de lembrar da antropóloga e pesquisadora francesa Michèle Petit (2009 e 2024), para quem palavras literárias são palavras habitáveis, por isso em sua visão e práticas especialmente com meninos e meninas de famílias imigrantes, tornar o mundo mais habitável está diretamente ligado à leitura, à cultura e à possibilidade de reconstruir a própria identidade, especialmente em contextos de crise e vulnerabilidade. Para ela, a leitura não é apenas uma atividade intelectual, mas uma forma de resistência, um espaço para a reconstrução do “eu” e para a criação de laços com o mundo.

Por isso Petit (2024) recobra o nosso mineiro Bartolomeu Campos de Queirós, destacando que ‘a beleza é para ser compartilhada’ – “quando encontramos a beleza, é extremamente triste estar só” (2024, p. 12). A autora considera que a beleza é, assim, em múltiplos aspectos, uma dimensão indispensável aos seres humanos, uma necessidade universal e cita o poeta espanhol Luis García Montero: “O direito à beleza deveria ser o resumo final de todos os outros direitos humanos” (2024, p. 17).

Ensinar como acolher a beleza é tarefa para professores, bibliotecários, mediadores da leitura, contadores de história e artistas que praticam dia após dia a arte de embelezar a vida.

Se “existe no coração da criança uma disposição epistêmica e enciclopédica indomável que é o amor pelo mundo” (2024, p. 56), palavras de Petit, como ela terminamos acreditando que os temas polêmicos tão bem abordados por escritores e ilustradores contemporâneos, genuína arte literária, é um direito de nossas crianças. Ou como diz Antonio Candido (2017), um direito inalienável.

Eu comecei dizendo que as palavras são buscadas para criar novas palavras e canções são cantadas para dismantelar a violência e semear as sementes da liberdade (especialmente quando falamos de censura e temas polêmicos). Fico com a certeza do poeta amazonense, Thiago de Mello (1965): ‘faz escuro, mas eu canto’. E a edição deste congresso, realizado no Maranhão, é prova cabal de que podemos muito continuar entoando nossas canções, na direção de trazer muitas outras vozes, em uníssono, para nossas batalhas, como esta do direito das crianças de terem acesso a mediação de obras literárias sobre temas polêmicos. Uma boa tarde a todos nós, recheada de melodias libertárias!



## REFERÊNCIAS

- ANDRUETTO, M.T. & TRACH, M. **Clara e o homem na janela**. SP: Editora Ameli, 2020.
- BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. SP: Editora Pulo do Gato, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Cartografia dos encontros: literatura, silêncio e mediação**. SP: Editora Solisluna, 2023.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. SP: Martins Fontes, 1992.
- BOZELLE, A. & BRUEL, C. **A história de Júlia e sua sombra de menino**. SP: Editora Scipione, 2011.
- CANDIDO, A. "O direito à literatura". In: \_\_\_\_\_. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2017, p. 179.
- CHAMBERS, A. *Diga-me: As crianças, a leitura e a conversa*. SP: Editora Cortez, 2023.
- COLOMER, T. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.
- DIAZ, F. H. **Sombras, censuras y tabús en los libros infantiles**. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2020.
- EMICIDA & FABRINI, A. **Amoras**. SP: Companhia das Letrinhas, 2018.
- ERLBRUCH, W. **O Pato, a Morte e a Tulipa**. SP: Cosac Naify, 2009.
- FREITAS, T. & MOARES, O. **Os Invisíveis**. SP: Companhia das Letrinhas, 2021.
- GOMES, N.L. & NASCIMENTO, D. **Betina**. SP: Editora Mazza Edições, 2009.
- JÚNIOR, O. **Da minha janela**. SP: Companhia das Letrinhas, 2019.
- LAGO, A. **Cena de Rua**. SP: Editora RHJ, 2000.
- LOVE, J. **Júlian é uma sereia**. SP: Editora Boitatá, 2021.
- MARTINS, I.M. & CARVALHO, B.P., **Daqui ninguém passa**. SP: Editora SESI-SP, 2016.
- MELLO, R. **Meninos do Mangue**. SP: Companhia das Letrinhas, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Carvoeirinhos**. SP: Companhia das Letrinhas, 2009.
- \_\_\_\_\_. **João por um fio**. SP: Companhia das Letrinhas, 2005.
- MELLO, T. **Faz escuro mas eu canto**. SP: Global Editora, 1965.
- MOREIRA, C. & MORAES, O. **Lá e aqui**. SP: Pequena Zahar, 2015.
- NOLDEMAN, P. **Somos mesmo todos censores?** Dois Ensaios. SP: Editora Solisluna, 2020.
- PETIT, M. **A arte de ler: ou como resistir à adversidade**. SP: Editora 34, 2009.

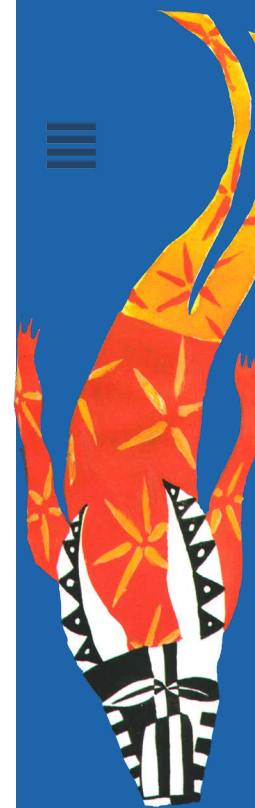


\_\_\_\_\_. **Somos animais poéticos: a arte, os livros e a beleza em tempos de crise.** SP: Editora 34, 2024.

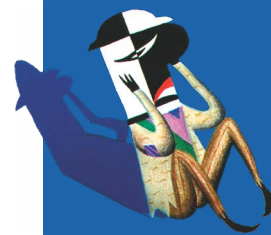
ROSA, S. & TAVARES, V. **O menino Nito.** SP: Editora Pallas, 2006.

TOLENTINO, M. **Papai Ó.** SP: Pequena Zahar, 2024.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem.** SP: Editora 34, 2017.



**Mediação Literária:**  
Poesia e Oralidade





# LITERATURA INFANTIL E JUVENIL: PRÁTICAS QUE FORMAM LEITORES

Ilsa do Carmo Vieira Goulart<sup>3</sup>  
*Universidade Federal de Lavras*

## ABRINDO A REFLEXÃO

Não terá de buscar desculpas, porque o gesto é único, mas não é apenas um.  
Terá que disseminar o gesto, multiplicá-lo não para si mesmo,  
senão por suas variedades, suas variações:  
o gesto da mão que escreve, o gesto de dar a ler,  
o gesto de deixar ler, o gesto de ler, o gesto de abrir um livro.  
Ler é um gesto que apenas pressupõe,  
dificilmente quereria, ressuscitar os vivos.  
Skiliar (2014, p.67)

A linguagem pode se manifestar de diferentes formas: na fala, na escrita, na música, na dança, nas artes plásticas, nas esculturas, no olhar, no sorriso e nos gestos, enfim, em possibilidades, entre outras, que nos permitem expressar, dizer algo e interagir com o outro de maneira única. E ser único não significa ser apenas um; nas variações do gesto, podemos entendê-lo como um ato que retrata a singularidade humana. Nessa abrangência de modos de configuração da linguagem, destacamos os gestos de “dar a ler”, “deixar ler”, “ler” e “abrir um livro”, conforme a epígrafe, como fios discursivos para uma reflexão dialógica.

A partir dessa ideia de gesto como um sinal que pode demarcar representações, modos de percepção, crenças, valores, sentimentos etc., consideramos que a leitura acontece como um gesto único na relação entre leitores e texto, que se distingue pela cultura escrita pertencente a esses sujeitos, ou seja, pelas práticas de leitura por eles realizadas ou com eles desenvolvidas.

Iniciemos a discussão temática a partir de dois pontos reflexivos. O primeiro refere-se à compreensão da leitura como gesto, como ação, como prática. Cabe, nesse caso, entender a que nos referimos quando falamos de gesto. Se recorrermos ao dicionário, encontramos para a palavra “gesto” o significado denotativo de movimento do corpo, principalmente dos membros superiores — mãos e braços —, da cabeça e do pescoço. Entretanto, esses movimentos não são aleatórios; eles expressam, comunicam ou sinalizam algo, pois todo gesto está carregado de sentidos. Compreendido como um signo, o gesto traz ou institui representações e demarca uma ação da linguagem.

Com base na ideia de leitura como gesto, delineamos a proposição da prática de leitura como uma linguagem em ação, como um fazer ou agir discursivo, dinâmico e dialógico, em pleno movimento. Ao pensarmos nesse “gesto de abrir um livro”, por exemplo, temos a imagem de um sujeito com o

<sup>3</sup> Pós-doutorado em Educação pela Universidade de Barcelona. Docente do Departamento de Gestão Educacional, Teoria e Práticas de Ensino e do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Lavras – UFLA. Coordenadora do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita - NELLE/UFLA. Bolsista Produtividade FAPEMIG/CNPq. Email: [ilsa.goulart@ufla.br](mailto:ilsa.goulart@ufla.br)





livro nas mãos, abrindo suas páginas. Tal ação apresenta-se acompanhada de múltiplas representações, conforme o contexto externo, como: o modo como se segura o livro (com as duas mãos ou apenas com uma, deixando o polegar segurando as páginas do miolo), a posição do corpo do leitor (sentado, deitado, encostado) e o lugar em que ele se encontra (em casa ou em um espaço público).

Além disso, há aspectos relacionados à motivação: os objetivos da escolha do livro, a finalidade da leitura, a curiosidade e as indagações que movem essa atividade, as expectativas do leitor, as observações que se fazem da materialidade da obra, as buscas por palavras ou expressões, as relações construídas a partir do que se observa na capa do livro ou nos elementos gráficos e textuais que o compõem, as impressões sobre o texto, entre outras. Por tudo isso, a leitura de um livro de literatura infantil ou juvenil mostra-se uma prática, um fazer em movimento, porque põe em jogo saberes, percepções e emoções; criam-se relações que se moldam e se constituem com e pela linguagem.

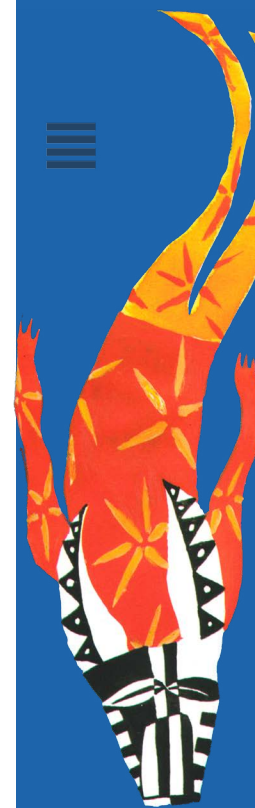
Outro ponto a ser considerado refere-se à motivação do gesto, ou seja, às razões pelas quais se realiza uma prática de leitura. Essa questão envolve uma compreensão mais ampla do que a finalidade da leitura apenas na perspectiva do leitor, abrangendo também a motivação da prática no que diz respeito à cultura escrita e às relações sociais de proximidade ou distanciamento em relação aos materiais escritos. Por ser uma prática, a leitura é socialmente construída, e o livro envolve representações sociais, políticas, econômicas e educacionais (Chartier, 1990, 1996).

Por essa razão, a leitura não se mostra um gesto neutro, mas repleto de representações, concretizado em disputas discursivas que buscam assegurar a formação do gosto ou do hábito de ler. Em relação à escola, quais representações estariam implicadas nesse gesto de ler para as crianças? Até que ponto o professor tem consciência da extensão da mediação literária nas rodas de conversa sobre o texto?

Longe de almejar, neste texto, respostas para todas as questões postas, tecemos linhas de reflexão sobre a prática da leitura literária e o potencial da mediação no contexto escolar, de modo a abrir pontos de discussão para se pensar em ações formativas que contemplem uma formação literária docente mais efetiva.

Se, por um lado, há um esforço de diferentes instâncias sociais, políticas e educacionais de incentivo à leitura, por outro temos ações minguadas ou pouco fortalecidas que buscam garantir uma formação inicial ou continuada consistente em relação ao trabalho com a literatura nas escolas (Carvalho, 2026). Por vezes, as professoras reconhecem e descrevem a importância da literatura, os benefícios da leitura e realizam diversas propostas pedagógicas. Entretanto, as práticas de leitura parecem distanciar-se dos discursos teóricos e metodológicos descritos por essas mesmas professoras (Nascimento, 2021; Costa, 2025; Carvalho, 2026).

Na prática de leitura literária, como ação de linguagem, os leitores são sujeitos enunciativos que agem e operam por meio de atividades discursivas. Por isso, trata-se mais de um ato formativo do que informativo, por remeter a uma experiência concreta entre o leitor e o texto, “em que a compreensão leitora mobiliza ações interiores — cognitivas e afetivas —, possibilitando a transformação; ou seja, o leitor sai de um estado de conhecimento e avança a outro, com um saber mais elaborado, ampliado ou mais reflexivo que o anterior” (Goulart, 2023, p. 28).



As instituições escolares vêm demonstrando esforços em oferecer atividades de leitura, mas quais práticas de leitura têm sido realizadas? Em que medida as práticas de leitura literária oferecem ou promovem uma experiência significativa de leitura? De que modo as práticas escolares de leitura têm estimulado ou contribuído para a formação de leitores? Essas questões motivaram a reflexão proposta neste texto, em busca de identificar quais práticas de leitura acontecem no contexto escolar e caracterizá-las para, então, verificar como as situações de mediação podem promover ou estimular a formação literária das crianças.

Para tanto, apresentamos uma reflexão teórica sobre práticas que formam leitores, balizada em três eixos discursivos: a concepção enunciativo-discursiva de linguagem de Bakhtin (2023); o agir pelo discurso de Bronckart (2008); e a abordagem de mediação literária proposta por Novais (2023). O olhar reflexivo emerge a partir das pesquisas desenvolvidas pelo Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE), da Universidade Federal de Lavras, no período entre 2015 e 2025.

## DA LINGUAGEM COMO INTERAÇÃO VERBAL AO AGIR PELO DISCURSO

Ao considerar esses dois pontos reflexivos da leitura literária — a leitura como gesto, como prática social, e a motivação para sua realização — adentramos na dimensão das relações discursivas constituídas entre leitor, texto e autor, estimuladas e mediadas por instâncias sociais e/ou pessoas, que se iniciam com o texto e seguem para além dele.

Nesse movimento discursivo, os enunciados do autor, presentes na composição da obra, e os enunciados do leitor se entrecruzam, porque a leitura coloca o leitor em contato com o discurso do outro, “representado por ecos como que distantes e mal percebidos das alternâncias dos sujeitos do discurso e pelas tonalidades dialógicas, enfraquecidas ao extremo pelos limites dos enunciados, totalmente permeáveis à expressão do autor” (Bakhtin, 2003, p. 299).

Essas tonalidades dialógicas põem em movimento uma prática de linguagem, em que esses ecos discursivos, menos ou mais perceptíveis aos leitores, tornam-se “um elo na cadeia da comunicação discursiva” (Bakhtin, 2003, p. 299). Essa ação da linguagem forma uma rede discursiva na relação com outros enunciados, gerando ações responsivas e promovendo outros gestos de linguagem, em ressonâncias dialógicas.

A compreensão da relação leitor-texto-autor como ação discursiva remete à concepção de que somos constituídos com e pela linguagem. Esse elo discursivo baliza-se pela necessidade de nos expressarmos e de nos comunicarmos; por isso, coloca-nos em relação com o outro. Diante de uma fala ou de um texto, posiciono-me, concordo ou discordo, e, com isso, ocorre uma manifestação concreta e ativa do sujeito. Trata-se de uma ação responsiva que, segundo Bakhtin (2003, p. 271), implica um posicionamento, pois “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza responsiva”. As respostas que manifestamos em palavras, gestos e/ou expressões marcam as relações dialógicas; ainda que não se expressem verbalmente, há uma linguagem interior, bem como gestos e expressões físicas que podem comunicar algo.

A concepção de linguagem como interação verbal mostra-se condizente para entendermos que o texto literário comunica algo ao leitor e abre espaços dialógicos. Comunicar algo não significa ensinar algo, mas permitir pensar sobre situações, temas e posicionamentos, sobre o mundo que nos cerca



ou sobre si mesmo. A literatura permite uma ação responsiva, como questionar, refletir, inquietar-se e emocionar-se, identificar-se ou distanciar-se de uma dada realidade. Isso ocorre porque ela “no nos lleva a la simplificación de la vida sino a su complejización, sorteando el pensamiento global, uniforme, para ir en busca de la construcción de un pensamiento propio” (Andruetto, 2015, p. 84).

Nessa perspectiva, a literatura nos forma porque nos constitui e nos move como seres de linguagem na relação com o outro — no caso, o texto — por fomentar uma ação responsiva que demarca um campo discursivo interativo, dinâmico e intenso. Bakhtin (2003, p. 312) traz a ideia de que somos produtores de discursos; por isso, “a atitude humana é um texto em potencial e pode ser compreendida (como atitude humana e não ação física) unicamente no contexto dialógico da própria época (como réplica, como posição semântica, como sistema de motivos)”.

Essa proposição de Bakhtin (2003) nos permite pensar a atitude humana como produção dialógica, o que nos coloca diante das questões postas neste estudo sobre as atuações de leitura literária como ação, como um fazer marcado por gestos discursivos.

Corroborando essa concepção, Bronckart (2008), ao estudar o agir nos discursos no contexto do trabalho docente, apresenta a ideia de “produções languageiras”, em que a linguagem verbal se associa a elementos não verbais, como o olhar, os gestos e as expressões, como mecanismos que entram em jogo na organização das práticas.

Nessa vertente, Bronckart (2006, 2008) propõe a abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que se constitui a partir das discussões propostas pelo interacionismo social, o qual se refere a uma posição epistemológica na qual se inserem diversas correntes da filosofia e das ciências humanas (Francisco, Goulart, Ferreira, 2020).

Essa abordagem proposta por Bronckart (2006, 2008) amplia as discussões referentes ao que se compreendia até então por ação e linguagem, visto que, “[...] a tese central do interacionismo sociodiscursivo é que a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (Bronckart, 2006, p. 42).

Nesse sentido, ao agente é atribuída a existência de um motivo, de uma intenção e de uma responsabilidade referentes ao seu agir. Aproximando essa reflexão das práticas de leitura, a linguagem propriamente emerge “[...] sob o efeito de uma negociação prática (ou inconsciente) das pretensões à validade designativa das produções sonoras dos membros de um grupo envolvidos em uma mesma atividade” (Bronckart, 2006, p. 33).

Em relação às práticas de leitura, a linguagem não somente perpassa as ações, mas as constitui: emerge a partir das negociações e das interações construídas entre os sujeitos, da ação responsiva que permeia as relações dialógicas com o texto, com os leitores presentes, com o contexto e consigo mesmo. Assim, temos a leitura como gesto, como ação concreta da linguagem, em que as práticas de leitura literária, que acontecem em contextos escolares, apresentam-se demarcadas por uma ação discursiva em potencial, a qual requer uma atenção cuidadosa.



## ENTRE AS NOÇÕES DE PRÁTICAS E MEDIAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA

Quando falamos sobre as práticas de leitura e de mediação de leitura literária, estamos falando da mesma coisa? Embora, em algumas situações, essas expressões sejam usadas como sinônimas ou em proximidade significativa no mesmo contexto discursivo, elas representam ações distintas. Cabe explorarmos a noção desses conceitos separadamente para, em seguida, apresentarmos os pontos de convergência entre eles.

Destacamos a etimologia da palavra *prática*, *praktikós*, de origem grega, ligada ao verbo *prassein*, que significa fazer, agir. A concepção de prática pode seguir por duas vias: uma pragmática e outra teórica. A primeira traz a ideia de ação propriamente dita, de aplicação e de execução de algo. Essa ação percorre uma via externa, pois tem uma dimensão física concreta, situada no tempo e no espaço, por envolver uma ação a partir de materiais concretos. A outra trata da elaboração de ideias, de planejamentos, de ponderações e de verificação de possibilidades, com a elaboração de estratégias e a aplicação de conhecimentos teóricos. Trata-se de uma ação mental, que ocorre em um plano interno, no qual se acionam processos cognitivos — atenção, memória, percepção e relação de sentidos — ativando linguagem e pensamento em movimentos intensos, mas não visíveis.

As práticas de leitura constituem-se pelas duas vias, tanto a externa quanto a interna. A primeira retrata uma ação concreta entre o leitor e o texto, que acontece em um determinado lugar e tempo específicos, concretizada por materiais de leitura, com gestos reais e sensíveis que utilizam os sentidos — olhar, ouvir, falar, manusear, sentir — para sua efetivação. A dimensão interna é ativada pela via externa, acionando todo o potencial cognitivo, afetivo, argumentativo e reflexivo.

As discussões sobre as práticas de leitura chegam ao Brasil por volta de 1980, a partir das discussões acadêmicas sobre “práticas de letramento”, das quais as ações relacionadas à leitura seriam uma das possibilidades. O conceito de letramento foi difundido a partir de então, suprimindo uma lacuna discursiva na nomeação das práticas sociais de escrita, visto que “significa uma prática discursiva de determinado grupo social, relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler e escrever” (Kleiman, 1985, p. 18).

Em relação ao conceito de letramento, muitos estudos foram dedicados a trazer uma definição mais precisa do termo (Soares, 1988, 2004). Dada sua natureza social, a expressão letramento passou a ser utilizada de forma composta: práticas de letramento e eventos de letramento (Street; Castanheira, 2014). Os eventos de letramento possuem um caráter concreto e designam uma situação em que a “escrita é parte estruturante da interação, seja diretamente, na forma de texto escrito, seja indiretamente, por influenciar a fala”. Já “uma prática de letramento tem natureza abstrata e pode ser compreendida sempre a partir de um evento de letramento” (Batista, 2014, p. 257-256).

Em 1990, estudos de pesquisadores franceses da sociologia, balizados pela abordagem da História Cultural, buscaram, por meio da historiografia, demarcar um campo de estudos referente à história do livro, da leitura e de suas práticas. Amparado por essa perspectiva, Chartier (1990, 1996) apresenta os conceitos de representações e práticas, definindo “práticas de leitura” como modos de ler e de interagir com o impresso, registrando tanto as ações realizadas pela leitura quanto as ações do corpo leitor.



Chartier (1990) defende a concepção de leitura como prática social, na qual os sujeitos interagem socialmente com os modos de ler e constroem relações com o texto, especialmente com o livro, demarcando, na materialidade da obra, uma ação concreta de leitura. Os modos de relação construídos com os livros são ações compartilhadas social e culturalmente, que se alteram e se redefinem ao longo das gerações.

Em relação ao contexto escolar, Batista (2014) explica que a expressão “práticas de leitura” segue uma tradição escolar e pode designar duas ações: aquelas que acontecem a partir de situações reais de leitura e outras que incidem por meio da busca de apreensão e negociação de significados. Tal perspectiva corrobora a vertente que propomos para as práticas de leitura, delineada em um percurso de duas vias: a externa, que demarca uma relação real, concreta e visível da ação leitora, e a interna, que abarca os processos intrapsíquicos.

As práticas de leitura nas instituições escolares abrangem toda a Educação Básica, mas, para este estudo, restringimo-nos àquelas desenvolvidas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tais situações de leitura acontecem tanto na sala de aula ou sala de referência — planejadas e conduzidas pela professora — quanto na sala de leitura e/ou biblioteca escolar, organizadas por um profissional da educação (professor ou bibliotecário).

Algumas práticas de leitura são gerenciadas ou estimuladas pela escola ou pela professora, mas acontecem fora do espaço escolar. Geralmente compõem projetos como “Maleta de leitura”, “Maleta viajante”, “Livro viajante”, “Sacola viajante” ou “Sacola literária”, entre outras nomeações, que se tornaram práticas recorrentes em âmbito nacional. A atividade consiste em levar a “sacola” com livros para casa, revezando entre os alunos semanalmente. No retorno, geralmente há uma socialização da atividade realizada; na maioria das propostas seguem fichas de preenchimento sobre os dados do livro, registros em forma de desenhos ou impressões sobre a leitura da obra. Trata-se de uma situação de leitura que visa estimular o hábito de ler e ampliar as relações afetivas entre crianças, livro e família.

No contexto da sala de aula, temos duas situações de práticas de leitura: uma direcionada e outra espontânea ou independente. A direcionada trata-se de uma atividade pensada, organizada e realizada pela professora, conduzida pela leitura em voz alta, geralmente por um leitor mais experiente. Essa atividade pode acontecer em duas modalidades: realizada apenas pela professora ou por um leitor mais experiente; ou de forma coletiva, quando a leitura é realizada em conjunto, em voz alta, com todas as crianças ao mesmo tempo. Há ainda a leitura expressiva, que pode ser realizada em duplas ou em pequenos grupos.

A prática espontânea acontece de forma individualizada ou independente. Pode ocorrer em diferentes lugares, como a sala de leitura ou biblioteca escolar, a própria sala de aula, nas carteiras ou em espaços como o “cantinho de leitura”. Embora o tempo dessa leitura seja proposto ou determinado pela professora, a atividade acontece de maneira individualizada. A criança pode escolher o livro que deseja ler e o modo como irá realizar: ler as imagens, ler parcialmente o texto, ler várias obras ou reler a mesma, apenas folhear as páginas do livro, ler junto com um colega ou para ele. Trata-se, portanto, de uma ação singular desse leitor.

Em relação às práticas de leitura direcionadas pela professora, destacamos três pontos de reflexão: *quando, como e para que* acontecem. No primeiro aspecto — o *quando* — observamos que alguns



momentos de leitura aparecem de forma recorrente na rotina escolar, como a leitura de textos na abertura da aula, muitas vezes como leitura deleite, com poemas, narrativas curtas ou, em alguns casos, leituras sequenciadas. Também ocorre a leitura de um livro como momento de descanso ou relaxamento, geralmente após o intervalo, depois da educação física ou pouco antes da finalização da aula. Em algumas escolas, esse momento literário acontece em “aulas de biblioteca”, em um determinado dia da semana e com um tempo estabelecido, que varia entre 40 e 60 minutos por turma.

Sobre *como* acontecem as leituras, destacam-se formas de organização das crianças em círculos no chão, geralmente em um espaço à frente da sala, ou agrupadas sem formação de círculo, sentadas em fileiras nas carteiras. A professora, por sua vez, ora está sentada no chão, na mesma posição que as crianças, ora está sentada em sua carteira.

Acerca do *para que ler*, temos percebido nos registros das falas das professoras uma intenção bem definida: cumprir os objetivos de um projeto de leitura. A leitura literária aparece delimitada por um projeto institucional, que já estabelece uma temática e uma proposta de produto final a serem desenvolvidos pelas professoras, cabendo a elas a escolha das obras e das atividades a serem realizadas (Oliveira, 2019; Karpinsk, 2025; Rodrigues, 2026).

As pesquisas desenvolvidas em nosso grupo de estudos identificaram algumas problemáticas em relação às práticas de leitura, como o tempo de realização, que remete tanto à frequência com que ocorrem quanto à duração da própria leitura em sala de aula; o acervo disponível; e o modo como a leitura é conduzida (Nascimento, 2021; Costa, 2025; Carvalho, 2026; Rodrigues, 2005).

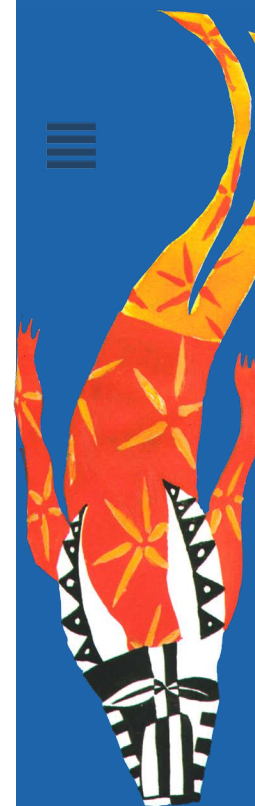
A frequência de realização da leitura aparece reduzida, geralmente uma vez por semana ou, por vezes, limitada apenas às “aulas de biblioteca”, quando oferecidas pelas escolas. O tempo de realização, na maioria dos casos, é comprimido, interrompido ou substituído por outras atividades (Costa, 2025; Carvalho, 2026).

Em relação ao acervo disponível, as professoras reclamam da escassez de livros de literatura infantil nas escolas. Há também a menção de um acervo ao qual nem sempre é possível o acesso das professoras nem das crianças. Por vezes, muitas acabam recorrendo ao acervo pessoal de livros. Em vários casos, observa-se a presença de coletâneas de livros consideradas de qualidade literária inferior (Costa, 2025; Carvalho, 2026; Rodrigues, 2005).

Outra problemática refere-se ao modo como se lê para as crianças. Essa ação aparece limitada a reflexões dialógicas: a leitura da obra ocorre sem avançar para uma conversa mais aprofundada sobre o texto, explorando o enredo narrativo ou refletindo sobre impressões, percepções ou discordâncias sobre o que foi lido (Nascimento, 2021; Costa, 2025; Carvalho, 2026).

Nesse contexto de ação direcionada, a atuação do professor como mediador da leitura literária é determinante. Mediar está relacionado a uma prática, a uma ação específica marcada por intencionalidade, por um fazer, por um ato de ler, ou por uma “atividade ou elemento que promova a construção de um propósito de leitura e/ou estabeleça as condições de apropriação para seu desenvolvimento, a fim de tornar o texto interessante para o leitor” (Novais, 2023, p. 54).

Dessa forma, a mediação literária se mostra “uma espécie de agenciamento, correlacionando textos, propósitos de leitura, gostos e práticas culturais diversas”; por isso, ela não acontece de forma



natural, mas culturalmente mediada, e “pode ocorrer de maneira tácita, pela convivência em comunidades de prática, comunidades interpretativas e de leitores, ou ser intencionalmente promovida, como no caso da escolar” (Novais, 2023, p. 59).

A mediação literária no contexto escolar requer um olhar diferenciado, pois a intencionalidade pedagógica é regida pelas ações docentes. Porém, “o que faz a diferença é o tipo de ação propiciada ao mediar o acesso ao objeto livro”, como esclarece Cardoso (2014, p. 211), já que envolve diferentes aspectos a serem considerados nessa relação entre leitor e livro, como estabelecer critérios para a seleção da obra, definir a intencionalidade de cada leitura e os modos de intervenção a partir do texto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão proposta partiu da concepção de leitura como um gesto, como uma prática, apresentada em um percurso de duas vias: a dimensão externa, que demarca uma relação real, concreta e visível da ação leitora, e a dimensão interna, que abarca os processos intrapsíquicos. Com base nesta proposição e nos resultados das pesquisas realizadas no Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita, foi possível identificar e caracterizar as práticas de leitura que acontecem no contexto escolar.

No contexto da sala de aula, identificamos duas situações de práticas de leitura, que denominamos de: direcionadas, que são aquelas realizadas pela professora ou pelo profissional da biblioteca/sala de leitura; e outras espontâneas ou independentes, que ocorrem em momentos em que as crianças têm acesso livre ao acervo disponível, em sala de aula e/ou da biblioteca/sala de leitura, podendo escolher, manusear, ler e interagir com os materiais de forma mais livre. A partir das situações observadas, pudemos caracterizar as práticas de leitura quanto ao *quando*, *como* e *para que* acontecem.

Entre os aspectos que envolvem a frequência de realização, o modo como se organizam e a finalidade das atividades leitura, destaca-se o papel da mediação docente. Naquelas que acontecem de forma direcionada, a qualidade da leitura literária compartilhada não depende apenas do acervo ou do espaço físico, mas sobretudo da mediação das relações dialógicas com e sobre o texto. Assim, as práticas de leitura literária em sala de aula, para promover leitores, devem ser compreendidas como uma prática cultural, em que se põe em ação a própria linguagem. Trata-se de um momento de encontro entre leitor, texto e autor, em que o texto literário se torna ponto de partida para múltiplas vozes, experiências e reflexões, fortalecendo tanto a formação leitora quanto a construção de sentidos coletivos.

Nesse viés, destacamos a leitura literária como uma prática de linguagem, que precisa ser compreendida de forma mais aprofundada por aqueles que gerenciam ou estimulam essa atividade nas escolas. Contudo, o trabalho com a leitura literária requer uma visão ampla, sendo necessário perceber que a finalidade de ler ultrapassa a dimensão de decodificação de palavras ou de aprendizado curricular, pois, nas relações de sentidos produzidas, abrem-se múltiplas possibilidades para que os leitores se aventurem em um universo cultural, desbravem mundos e realidades ainda desconhecidas, compartilhem ideias e sentimentos, e reconheçam a si mesmos e ao outro no entrelaçamento da linguagem.

Por tudo isso, ler envolve uma prática formativa de leitores. As situações de mediação configuram e ampliam o potencial formativo, no que diz respeito ao *quando*, *como* e *para que* se realizam tais



práticas. Os gestos pensados, planejados e realizados, por vezes de forma sutil, carregam a intensidade da ação, ao valorizar e estimular a leitura — talvez para “não esquecer-se do humano”, ou “para que o humano não negue ao humano”, ou “para não esquecermos que estamos vivos”, ou ainda, como descrito na epígrafe, para “ressuscitar os vivos” (Skliar, 2014, p. 67).

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikail. **Estética da criação** verbal. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2003.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. Práticas de leitura. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Orgs.). **Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014. p. 257-256.

BRONCKART, Jean Paul. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

CADEMARTORI, Lígia. **O professor e a literatura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CARVALHO, Andreia Borges de Oliveira. **Percepção docente acerca das práticas de leitura literária na educação infantil**. 2026. 254 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2025.

CHARTIER, Roger. Textos, impressos, Leituras. In: CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990. 121-139.

CHARTIER, Roger (Org). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

COSTA, Larissa de Carvalho. **Práticas de leitura literária e mediação docente na educação infantil**. 2025. 95 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2025.

FRANCISCO, Edmilson; GOULART, Ilsa do Carmo Vieira; FERREIRA, Helena Maria. Uma proposta de análise discursiva fundamentada nos pressupostos metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 9, n. 18, p. 129–154, 2020. DOI: 10.33871/22386084.2020.9.18.129-154. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/revistaeduclings/article/view/6629> Acesso em: 4 mar. 2026.

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. **Leitura, leitura literária e ensino: representações discursivas da década de 1980**. Lavras: Editora Ufla, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufla.br/items/33723130-f850-4d-52-89d8-f4ccd2cd5439> Acesso em: 4 mar. 2026.

KARPINSKI, Nathália Andrade. **Projeto institucional de leitura na educação infantil: da idealização à efetivação das práticas literárias**. 2025. 108 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2026.

KLEIMAN, Angela. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 375-400, jul./dez. 2010.



NASCIMENTO, Claudia Roquini. **A intencionalidade docente nas propostas pedagógicas com a leitura e a contação de histórias na educação infantil.** 2021. 105 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2021.

NOVAIS, Carlos. Mediação da leitura na perspectiva do letramento literário. In: BELMIRO, Célia Abicalil; MARTINS, Aracy. **Mediações de Leitura Literária.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2023.

OLIVEIRA, Rita Cássia de. **“Lavras Lê”:** um estudo das ações e dos resultados dos projetos de leitura desenvolvidos na rede municipal de educação de Lavras, MG, em 2017. 2019. 114 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2019.

RODRIGUES, Rute dos Santos. **Percurso da mediação literária docente:** um olhar para um curso de formação. 2026. 206 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2025.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem.** Trad. Giane Lessa. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2014.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, n. 25, 2004b.

STREET, Brian V. Os novos estudos do letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. (orgs.). **Cultura Escrita e Letramento,** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 33-53.

# A EXPERIÊNCIA COM A POESIA NO ENSINO MÉDIO: AS CONTRIBUIÇÕES DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA SALA DE AULA

Marivaldo Omena Batista

(UNESP/FCT)



Mediação Literária:  
Poesia e Oralidade

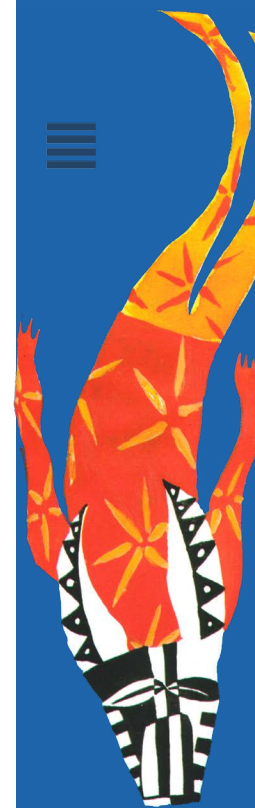


## ENTRE O CAMINHO E O ÊXTASE: UM ENSAIO SOBRE O ENCONTRO POÉTICO

Estimo bastante as releituras. Cada retorno a um texto, literário ou não, abre a possibilidade de novas descobertas, de percursos inesperados e de outras formas de percepção. Rer é, de certo modo, retirar dos olhos o véu que o tempo, silenciosamente, costurou: aquilo que antes parecia opaco se torna novamente visível, ou ressignificado, e o texto revela camadas que permaneciam adormecidas. Foi movido por esse impulso que recentemente retornei à leitura de *Três poemas sobre o êxtase*, de Leo Spitzer (2003). A maneira como o estudioso aborda o êxtase é particularmente interessante, uma vez que ele o examina a partir da própria linguagem poética, do modo como o poema se apropria dessa experiência e a converte em percepções. O êxtase, assim, não é apenas um tema: ele se manifesta na tessitura do discurso poético, nas imagens, nos ritmos e nas potencialidades estéticas que estruturam o texto.

Ao comentar o poema “O Êxtase”, de John Donne, Leo Spitzer (2003) descreve, a título de exemplo, dois amantes reclinados sobre a relva, à beira de um rio. Nesse cenário de quietude, eles experimentam uma união de natureza quase mística: uma fusão de almas que suspende, por um instante, as distrações do corpo. Nesse momento de suspensão, a linguagem poética torna visível aquilo que, de outro modo, permaneceria indizível. À vista disso, essa leitura permite compreender o êxtase como encontro e dissolução, tal movimento que também pode definir a própria poesia. A poesia, assim como o êxtase, é um lugar de fusões: entre linguagem e experiência, entre sujeito e mundo, entre múltiplas dimensões da vida humana. É nesse território que podemos, ao mesmo tempo, isolar e revelar sentimentos, compreender nossas complexidades e perceber as delícias e, também, os horrores do mundo. Como lembra Antonio Candido (1995), a literatura humaniza: amplia nosso olhar e renova nossas percepções.

Octavio Paz (2012) aprofunda essa ideia ao afirmar que a poesia é um exercício espiritual, um método de libertação interior. A poesia revela este mundo e cria outro. Esse “exercício espiritual” pode ser compreendido também como uma forma de êxtase: uma suspensão do real cotidiano que nos permite ver, sentir e compreender o mundo sob outra luz. Dentro desse contexto, a poesia não se limita a representar o visível: ela o reinventa. O poema torna-se, assim, o espaço em que o êxtase acontece, não como fuga da realidade, mas como ampliação da consciência poética. Nelly Novaes Coelho (1981), por exemplo, denomina esse movimento de “olhar inaugural”: um olhar capaz de descobrir, no que já foi visto, um aspecto novo.



Ver o mesmo como se fosse pela primeira vez... No entanto, para que essa visão se torne uma experiência partilhável, é preciso um corpo: o corpo do poema. A estrutura, nesse sentido, não limita; ela sustenta o êxtase. É nela que o instante de revelação ganha forma e duração. Assim, a linguagem torna-se o corpo da experiência, pois conserva, ainda que por um instante, o olhar inaugural lançado sobre o mundo. Tomemos um exemplo: o pôr do sol, experiência já vivida por quase todos nós em algum momento da vida, pode ser ressignificado, ou mesmo reinventado pela poesia. O poema "Noite", do poeta José Paes de Lira, é um dos muitos casos desse olhar inaugural sobre as coisas. Observemos:

Quando o dia cai vencido,  
cansado, fraco, doente,  
bem prá lá da luz da serra.  
A noite espelha o vestido,  
beija a tristeza da gente  
e cobre um lado da Terra.  
Quando a tarde cai calada  
e o dia despenca mudo,  
a noite estende o lençol.  
Um peito de mãe cansada  
muito maior do que tudo,  
muito mais quente que o sol.  
Noite do riso tristonho,  
noite que tanto me encanta,  
rainha e mãe da poesia.  
Dona da verve do sonho,  
muito mais pura que a santa,  
muito mais clara que o dia.  
Noite que leva os poetas pra dormir junto com ela.  
Zé da Luz foi ver Catulo, Florbela, Rita Medeiro,  
Noel Rosa teve pressa, Angel Augusto foi ligeiro,  
No peito da noite preta Cancão se sente tão bem,  
Pinto Velho não queria, pelejou mas foi também.  
E o tocadô de pandeiro, da Serra da Catingueira,  
Ascenso, Rogaciano, Camões, Manoel Bandeira  
E Lôro, do Pajeú, trocando as letras da lua,  
tira o L, bota o R, a lua ilumina a rua.  
Tira o R, bota um N, toda santa, toda nua.  
Tira um N, bota um S,  
Lourival até parece  
pensar que a lua é só sua.  
Noite, tão querendo te matar,  
já dá pra ver o sangue nas brechas do teu vestido,  
um sangue vermelho aurora.  
Ah não noite. É o sol do novo dia.  
Os portadores da insônia e da solidão  
já podem dormir em paz.  
E eu Manoel Filó, o que é que eu faço?

Esse poema, que nasce inicialmente como resposta a uma prosa de Manuel Filó, poeta pernambucano, apresenta uma imagem belíssima do pôr do sol, uma imagem que se afasta de um olhar já



automatizado para instaurar um olhar inaugural. Como lemos nos versos: “Quando o dia cai vencido,/ cansado, fraco, doente,/ bem prá lá da luz da serra”. Aqui, o dia surge profundamente humanizado: arrasta-se fraco, quase capengando em direção ao seu fim, para que a noite possa emergir. O poema prossegue: “Quando a tarde cai calada/ e o dia despenca mudo [...]”. Nesse movimento, o dia deixa de ser apenas um fenômeno e adquire uma dimensão humana. Já não é uma entidade distante ou divina, mas algo que nasce, cresce e morre. Um dia que, em sua queda silenciosa, pode também espelhar a nossa própria finitude. Esse é o olhar inaugural sobre as coisas que o poema nos possibilita.

Ainda sobre o poema, Octavio Paz (2012) o descreve como um caracol, no qual ressoa a música do mundo – voz do povo e do solitário, ao mesmo tempo pura e impura, sagrada e maldita. Para ele, o poema é criação, poesia erguida. É nesse corpo sonoro e imagético que o mundo se recria. Desse modo, o poema torna-se um espaço de encontro entre o singular e o universal, entre o íntimo e o coletivo. É por esse caminho que me recordo da sensação de assombro que sempre me acompanha quando penso no poema “Gesso”, de Manuel Bandeira. Nele, a partir do momento em que o eu poético ressignifica a “estatuazinha de gesso”, expõe-se, de forma delicada e profunda, a própria fragilidade da vida humana. Vejamos:

Esta minha estatuazinha de gesso, quando nova  
— O gesso muito branco, as linhas muito puras —  
Mal sugeria imagem de vida  
(Embora a figura chorasse).  
Há muitos anos tenho-a comigo.  
O tempo envelheceu-a, carcomeu-a, manchou-a de pátina amarelo-suja.  
Os meus olhos, de tanto a olharem,  
Impregnaram-na da minha humanidade irônica de tísico.  
Um dia mão estúpida  
Inadvertidamente a derrubou e partiu.  
Então ajoelhei com raiva, recolhi aqueles tristes fragmentos, recompus a figurinha que chorava.  
E o tempo sobre as feridas escureceu ainda mais o sujo mordente da pátina...  
Hoje este gessozinho comercial  
É tocante e vive, e me fez agora refletir  
Que só é verdadeiramente vivo o que já sofreu.

A leitura desse poema tende sempre a renovar minhas percepções sobre a vida. Ao me deparar, por exemplo, com os versos “Então ajoelhei com raiva, recolhi aqueles tristes fragmentos, recompus a figurinha que chorava”, percebo neles movimentos profundamente humanos, quase instintos de sobrevivência, que apontam para a capacidade de ressignificar as dores da existência. Como sugere o próprio poema: “Que só é verdadeiramente vivo o que já sofreu”. Sendo assim, o êxtase da leitura nasce justamente nesse ponto: quando leitor e poema se (con)fundem e passam a partilhar a mesma vibração. Nesse gesto, a poesia se revela como uma força que renova nossa humanidade. Ela faz com que cada leitor se reconheça nas múltiplas vozes, nos silêncios e nas máscaras da linguagem.

Tendo em vista o que foi discutido, encerro este primeiro momento da fala com uma ressalva e um questionamento. As reflexões que apresentamos sobre a poesia partiram, sobretudo, da perspectiva de um leitor proficiente, e não de um leitor em formação. Pensando, então, nesse leitor em



formação, especialmente aquele que encontramos na sala de aula, proponho a seguinte pergunta: será que nossos estudantes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio têm vivenciado a poesia, em sala de aula, como uma experiência verdadeiramente transformadora e reveladora? Uma experiência capaz de fazê-los reconhecer-se na leitura, ampliando o olhar sobre si mesmos, sobre o outro e sobre o mundo?

A partir dessa pergunta, convido, então, a discutir caminhos que podem contribuir para uma experiência não somente prazerosa, mas também transformadora com a poesia na sala de aula.

## **POSSÍVEIS CAMINHOS PARA O ENSINO DE POESIA NA SALA DE AULA: AS ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA, DE GIROTTTO E SOUZA (2010)**

Pesquisas como as de Souza (2000) e de Alves (2007) indicam que a poesia ainda é um dos gêneros menos vivenciados na escola, tanto nos planejamentos pedagógicos do professor quanto nos materiais didáticos. O próprio Hélder Pinheiro (2008) ressalta que, antes de qualquer tipo de planejamento, é fundamental que o professor seja, ele mesmo, um leitor, sobretudo de poesia. Afinal, o repertório de leitura, a experiência com as linguagens e a admiração por quem escreve poesia funcionam como uma espécie de pulsão, de calor, de alimento que pode inflamar, contagiar. Desse modo, um dos grandes desafios, talvez, resida na própria formação do professor como leitor de poesia. A experiência pessoal com o gênero poético pode criar condições para que o texto poético seja vivenciado na sala de aula não apenas como conteúdo didático; e, sim, como experiência estética e humana, capaz de mobilizar sensibilidades e ampliar formas de perceber o mundo.

Ao afirma-se como leitor de poesia, o docente pode, através do gosto pela leitura, despertar paixões, interesses e curiosidades. Nesse sentido, Vincent Jouve (2002) diz que o encanto da leitura não está somente na interpretação racional, mas também na dimensão afetiva: nas emoções e simpatias que a leitura desperta e proporciona. Assim, quando o professor compartilha seus próprios afetos e admirações na sala de aula, ele inaugura uma relação viva, orgânica e sensível com o gênero poético.

A partir desse viés, a poesia deixa de ser apenas um conteúdo didático, constituindo-se como experiência: espaço de descoberta, de partilha e de transformação. Nesse sentido, aproximar-se da poesia não significa apenas analisá-la ou explicá-la, mas vivê-la como forma de sensibilidade e de conhecimento humano. Revelar-se como leitor, portanto, é também um gesto político, pedagógico e profundamente humano, já que, ao assumir-se como alguém que lê e se afeta pela literatura, o professor se coloca na disposição de ampliar o horizonte social, sensível e crítico de seus alunos, convidando-os a experimentar outras formas de olhar para si mesmos e para o mundo. É nesse movimento que o professor se torna, de fato, um mediador de encontros: entre texto e leitor, entre linguagem e experiência, entre subjetividade e mundo. A poesia, então, deixa de ser apenas objeto de estudo e passa a atuar como potência formadora.

Em face do exposto, discutimos e articulamos duas possíveis problemáticas relacionadas à ausência da poesia na sala de aula: a formação leitora do docente e o pouco espaço destinado ao texto poético no planejamento pedagógico. Nesse sentido, torna-se fundamental refletir sobre possíveis caminhos para o ensino de poesia. Para isso, volto o olhar para a prática pedagógica, especialmente para as formas de mediação do poema, isto é, para os modos de possibilitar que o estudante assu-



ma uma voz ativa no processo de leitura, participando da construção de sentidos. Nesse horizonte, Girotto e Souza (2010) lembram que as estratégias de leitura auxiliam o professor a lidar com os desafios desse processo, uma vez que permitem antecipar possíveis obstáculos, ajustar objetivos e favorecer o diálogo entre leitor e texto.

Tal postura metodológica do professor aproxima-se do modelo de ensino recíproco, discutido por Isabel Solé (1998), no qual o professor realiza a mediação enquanto os alunos compartilham e constroem significados de leitura de maneira coletiva. Nesse modelo, o professor acompanha, orienta e, progressivamente, abre espaço para que estudantes conduzam o processo de leitura com maior autonomia. Desse modo, o professor não é apenas aquele que ensina; ele cria condições para o diálogo, para a escuta e para a ampliação da compreensão. A sala de aula transforma-se, então, em um espaço de interação, no qual a leitura se constrói de forma colaborativa, permitindo que diferentes perspectivas e experiências de leitura se encontrem.

Com base nesses princípios, apresento, a seguir, uma proposta de práticas de leitura de poesia fundamentada em três categorias das estratégias de compreensão leitora: conhecimento prévio, inferência e conexões (entre texto e texto, texto e leitor, texto e mundo) As sugestões que apresento resultam de experiências de leitura da poesia de Alice Ruiz realizadas em sala de aula, também fundamentadas nas estratégias de leitura (Girotto e Souza, 2010). Tais experiências foram desenvolvidas durante meu doutorado<sup>4</sup> no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob a orientação da professora doutora Renata Junqueira de Souza.

## PRÁTICAS: AS CONTRIBUIÇÕES DAS ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA PARA O ENSINO DE POESIA

A experiência foi realizada na Escola Municipal José Sérgio Veras, localizada no município de Sertânia, no estado de Pernambuco, em 2022. A instituição atendia na época 536 estudantes, distribuídos entre Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, contando com doze salas de aula, biblioteca e quadra poliesportiva. O público participante da experiência foi uma turma do 2º ano do ensino médio, composta por 23 adolescentes, dos quais 19 apresentavam frequência regular. As aulas foram conduzidas pelo professor-pesquisador, que esteve à frente de todo o percurso. No entanto, a gestora da escola e a professora titular de Língua Portuguesa acompanharam, em alguns momentos, as mediações realizadas em sala. Ambas se mostraram receptivas às propostas apresentadas aos estudantes.

Nesse recorte, o objetivo central da proposta foi possibilitar aos estudantes uma experiência de leitura com a poesia de Alice Ruiz, fundamentada nas estratégias de compreensão leitora (Girotto e Souza, 2010). Tais estratégias favoreceram a construção de sentidos na leitura por meio da ativação do conhecimento prévio, da formulação de inferências e do estabelecimento de conexões entre texto e texto, texto e leitor e texto e mundo.

Entre os poemas experienciados em sala de aula, estavam “vontade de ficar sozinha” e “sou uma moça polida”, ambos de Alice Ruiz (2009):

<sup>4</sup> A tese tem como título “Um pacto silencioso com o corpo e com a sexualidade: a poesia de Alice Ruiz na sala de aula”. Disponível em: [https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/29998/1/MarivaldoOmenaBatista\\_Tese.pdf](https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/29998/1/MarivaldoOmenaBatista_Tese.pdf)

Vontade de ficar sozinha  
 só pra saber  
 se você ia  
 ou vinha  
 quando deixou  
 esse bagaço  
 no meu peito  
 pedaço estreito  
 defeito na mercadoria do jeito  
 que você queria

sou uma moça polida  
 levando  
 uma vida lascada  
 cada instante  
 pinta um grilo  
 por cima  
 da minha sacada

A leitura desses textos foi mediada por recursos didáticos que buscavam ampliar a participação dos estudantes e propiciar uma postura ativa diante do poema. Um desses recursos foi o “mosaico poético”, estratégia que consiste em fragmentar o poema em partes organizadas sequencialmente, permitindo que cada estudante interaja com um fragmento do texto. A dinâmica iniciava com a leitura em voz alta do primeiro verso, seguida da abertura de uma “carta-comando” que orientava a participação do leitor. A partir desse momento, os estudantes compartilhavam suas primeiras impressões sobre o verso lido, levantavam hipóteses e formulavam inferências acerca do desenvolvimento do poema. Em seguida, o participante convidava outro colega para dar continuidade à leitura.

Durante essa atividade, os estudantes passaram a interpretar o poema a partir de suas próprias experiências. Em uma das interações registradas, um aluno sugeriu que o texto narrava a história de uma mulher que desejava ficar sozinha após frustrações amorosas. Outros estudantes levantaram hipóteses sobre as possíveis razões desse sentimento, antecipando acontecimentos do poema antes mesmo de lerem os versos seguintes. Em determinado momento da discussão, uma aluna relacionou o tema do poema a uma canção contemporânea, “You Broke Me First”, interpretada pela cantora Tate McRae, estabelecendo uma conexão entre o texto literário e outras manifestações culturais. Essa associação evidenciou como os estudantes mobilizam repertórios pessoais para compreender o poema.

Outra experiência desenvolvida em sala de aula foi a prancheta poética, vivenciada na leitura do poema “sou uma moça polida”, de Alice Ruiz (2009). Nesse caso, as palavras e expressões do poema foram organizadas em cartões fixados a uma prancheta com velcro. Após a leitura inicial do texto, cada estudante retirava uma expressão do poema e a substituíria por outra, escrita em um post-it, de acordo com seu repertório sociolinguístico. Em seguida, o novo termo era incorporado ao poema e o texto era novamente lido em voz alta. Essa dinâmica permitia a manipulação direta da palavra poética e estimulava a participação criativa dos alunos, possibilitando uma espécie de coautoria na leitura.

As discussões que surgiam dessa atividade revelaram leituras diversas sobre as expressões do poema. Os estudantes, por exemplo, debateram o significado de “moça polida”, relacionando a expressão a ideias de educação, disciplina e expectativas sociais impostas às mulheres. A partir dessa interpretação, discutiram também o sentido de “vida lascada”, associando-o a experiências de dificuldades e frustrações. Em determinado momento da atividade, uma estudante relacionou essas ideias às desigualdades de gênero, sugerindo que o machismo poderia ser um fator responsável pela vida difícil da “moça” do poema. Esse tipo de reflexão demonstra como a leitura literária pode favorecer debates sociais e culturais relevantes dentro da sala de aula.





## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, as atividades evidenciaram que as estratégias de compreensão leitora de Giroto e Souza (2010) são fundamentais para a experiência com poesia no contexto escolar. Ao ativarem conhecimentos prévios, inferências e conexões com outros textos e experiências, os estudantes passam a compreender o poema de forma mais profunda e participativa. Além disso, o contato direto com a linguagem poética e a possibilidade de manipular palavras e sentidos favorecem uma vivência com leitura de poesia, permitindo a formação leitora na sala de aula.

Nesse processo, o prazer de atribuir significados, de dialogar com o texto e de se reconhecer nas experiências humanas contidas na linguagem poética pode contribuir para um encantamento com a leitura, ou, nas palavras de Leo Spitzer (2003), um momento de êxtase diante do poema.



# A EXPERIÊNCIA POÉTICA NO TEATRO INFANTIL PARA SURDOS: UM ESTUDO SOBRE OLHARES QUE SE CRUZAM EM ESPAÇOS DE LIVRO E LEITURA

Claudia Pimentel

*Instituto Nacional de Educação de Surdos/INES*

Aline Vasconcellos da Costa Dias de Vargas

*Instituto Nacional de Educação de Surdos/INES*



Mediação Literária:  
Poesia e Oralidade



## CONSIDERAÇÕES INICIAIS – PERFORMANCE, ATMOSFERA E POÉISIS

A tradução e a interpretação do texto teatral para crianças surdas instigam algumas reflexões sobre o olhar, uma vez que a língua de sinais é uma comunicação gesto-visual. Caso se acredite que a compreensão se dá apenas através da língua, ou preferencialmente pela língua, a aposta seria que os olhares das crianças surdas se dirigiriam ávidos para o intérprete e a tradução seria a grande chave para compreender a experiência estética dos surdos no teatro. No entanto, estudos sobre a performance sugerem que a presença do corpo e seus movimentos também comunicam algo. A performance, aliada a cenários, figurinos e outros elementos do espaço cênico, cria uma atmosfera, fazendo predominar diferentes humores, tais como mistério, tensão, alegria, tristeza, calma. Para os ouvintes, a imitação da voz, sua prosódia e outros elementos da sonoridade vão contribuir para o todo da performance, em que a língua (Libras, Português etc.) é importante, mas não exclusiva, pois importa o como se diz, onde se diz e não apenas o que se diz. Há uma aposta na atmosfera criada pelo que se diz, a princípio fruto de algo sutil como a inspiração, mas que requer atenção para que as soluções encontradas sejam possíveis de estabelecer parâmetros, sugestões e soluções para a qualidade do teatro infantil para surdos. A legislação sobre acessibilidade respalda e impulsiona soluções, mas é preciso ampliar os parâmetros próprios à encenação poética a serem compartilhadas para aqueles que providenciam a tradução e a interpretação simultânea do texto teatral para infantil.

Consideramos, com os gregos antigos, que a *poésis* é um atributo da criação tanto artística como científica, ainda que com o passar do tempo o conceito de poesia tenha absorvido para si a fama da originalidade e da sensibilidade, e a ciência tenha ficado com fama da dureza e da seriedade. É interessante que essa primeira distinção entre ciência e arte garanta que ambas surgem de uma fagulha criativa. Quando lembramos da origem das narrativas sobre as musas inspiradoras (Hesíodo, 1991), percebemos algumas categorias que esmiúçam essa dicotomia original entre ciência e arte, como veremos a seguir.

Esse esforço arcaico de pensar a criação artística e suas categorias se renova ao longo da história. Atualmente, os livros para as crianças ganharam espaço, premiações e resenhas que explicitam distinções entre diversos tipos de texto e propostas criativas. A hipótese deste trabalho é que a presença do intérprete no teatro infantil para surdos merece estudos e categorias de análise de soluções criativas para que o público infantil surdo possa usufruir da arte de forma que seu olhar transite entre os



elementos cênicos e o intérprete de Libras, sem que isso signifique estranhar que a língua de acesso seja garantida por um sujeito vestido de forma “neutra” (quase sempre de preto) enquanto os outros sujeitos em cena contam com performances, cenários, figurinos para apresentar o texto teatral.

O interesse neste artigo é defender que a tradução para a Libras no teatro infantil requer sensibilidade sobre a *poíesis* do texto, aquela fagulha geradora da criação artística, que identifica desde sua ocorrência se é ciência ou arte e qual ciência e qual arte. A princípio, defendemos que o intérprete de Libras precisa transmitir essa poesia/*poíesis* e isso pode parecer um tanto vago, mas abre espaço para a pesquisa perceber, analisar e sugerir aspectos que devem ser observados por produtores culturais, colocando luz e cor onde nos acostumamos a encontrar um profissional fora dos holofotes direcionados para a cena teatral.

Cabe ao intérprete não uma *poíesis* totalmente inédita, porque deverá obrigatoriamente ser fiel ao texto original, mas uma *poíesis* que muitas vezes não se identifica com a imagem tradicional do intérprete vestido de preto, “neutro”, no canto da cena de forma a interferir o menos possível no desenrolar do texto teatral encenado. Há de existir uma *poíesis* do intérprete que acrescenta conforto linguístico à experiência estética performatizada no palco? Como intérprete pode contribuir para que a *poíesis* do texto teatral seja percebida pelo espectador surdo?

Os estudos sobre a literatura infantil têm reconhecido inúmeras diferenças entre um livro só de imagens, de contos de fadas, de narrativas ancestrais, de poesias, de narrativas curtas, de pequenas aventuras, de aventuras em capítulos e por aí vai incluindo aí o texto teatral. No entanto, o texto teatral pede a encenação – e outros elementos além da língua oficial, do livro infantil e suas ilustrações deverão ser considerados, principalmente a performance. Cabe construir novas categorias para pensar a acessibilidade no teatro infantil de forma a garantir o acesso à arte cênica distinguindo propostas e soluções que aos poucos ganham espaço no ambiente cultural.

A performance da leitura é estudada quando considerada a Idade Média e culturas nas quais poucos sabem ler e a leitura em voz alta ou a declamação ganha relevância. Na escola, principalmente na primeira etapa da educação básica, a leitura em voz alta, para aqueles que ainda não são leitores de fato, também merece atenção. Nesses casos, a performance da leitura se evidencia, mas a leitura silenciosa também requer um grau de performance, ainda que seja pouco observável “a olho nu”. Não são lidas palavras neutras, mas episódios e façanhas que “mexem” com o corpo do leitor, na forma como ele lê e imagina vozes e entonações, sentidos e expressões afetivas.

No teatro, a performance se evidencia e o texto teatral só se completa quando há performance visível. Todas essas categorias estão reunidas no grande território da literatura se comparado ao território dos textos informativos. No entanto, o conceito de *poíesis*, que abarca tanto a ciência como a literatura, instiga considerações fronteiriças e dicotômicas com complexas definições de verdade *versus* imaginação, informação *versus* literatura etc. Considerando a tradução e a interpretação no teatro infantil, o exercício é perceber a dicotomia existente entre ator e intérprete e tentar borrar essa e outras fronteiras tais como língua e performance, sem perder de vista a *poíesis* e o status adquirido pela poesia como a “alma” do texto literário.

Dessa forma, o exercício da pesquisa é buscar alguns elementos a serem considerados quando se trata da acessibilidade do surdo no teatro - elementos que buscam explicitar o movimento primeiro,



criativo, movido pela *poíesis*, soprado pelas musas inspiradoras, de forma que se crie uma atmosfera compreensível, sensível, para além das línguas, mas que passa também pelas línguas, para que seja possível afirmar que há poesia na performance do intérprete de teatro infantil. É importante estudar a materialidade dos diversos gêneros literários, classificar, categorizar, sem perder de vista que, mesmo pertencentes quase que exclusivamente ao campo da imaginação, em oposição à informação, os gêneros literários promovem a experiência estética, a inspiração, a criação, apenas através da performance de quem lê, tanto de forma declamada como de forma silenciosa.

Por isso, há algo sobre a leitura a ser considerado: a relação entre sujeitos que leem e que escrevem com o princípio criativo, a *poíesis*, aqui considerada como uma fagulha inicial e como âncora dos processos de significação presentes tanto na obra de arte como na performance da leitura. Há uma aposta na ideia de que, da mesma forma que em uma construção científica se possa identificar sua originalidade, sua *poíesis*, na encenação do texto teatral se possa perceber o respeito dos produtores, diretores, dramaturgos, atores à *poíesis* do texto literário, acrescentando e destacando, aqui neste estudo, entre esses sujeitos, o tradutor intérprete.

A leitura declamada foi estudada por medievalistas. Zumthor (2007) explica que, na Idade Média, como poucos sabiam ler, a leitura em voz alta, ou a simples declamação do texto memorizado, era muito popular. Uma vez que era importante considerar a forma de apresentar o texto literário para alguém, a presença do corpo merecia especial atenção. No teatro, essa presença é ainda mais marcante. É desse ponto de vista que a presença do intérprete de Libras no teatro para crianças será considerada, pois, no silêncio das palavras e na presença dos corpos dos atores e dos intérpretes, nos tipos diferentes de palco, cenários e figurinos, a compreensão da atmosfera do texto literário deverá ser desvendada pelas crianças, com a participação da tradução para Libras. E é por isso que nos perguntamos: O intérprete é apenas um tradutor, ou na leitura que o intérprete faz da cena e na sua atividade tradutória também há performance? E se há performance do intérprete, para onde olham as crianças no teatro? Qual o melhor espaço a ser ocupado pelo intérprete nesse jogo de cena?

## MUSA INSPIRADORA E A TRADUÇÃO/INTERPRETAÇÃO

Em aproximadamente 600 anos antes da era cristã, o poeta Hesíodo (1991) descreve como as Musas o encontraram e lhe revelaram verdades sobre os deuses e o universo. As musas, como filhas de Zeus e da Mnemosine, inspiraram esse poeta a contar a origem do universo e dos deuses, e esse texto (cosmogonia e teogonia) influenciou os primeiros filósofos, considerados pré-socráticos a pensarem e refletirem sobre a vida. As Musas eram: **Calíope:** Poesia épica (musa principal de Hesíodo e Homero), **Clio:** História, **Érato:** Poesia lírica/amorosa, **Euterpe:** Música, **Melpômene:** Tragédia, **Polímnia:** Poesia sagrada, **Terpsícore:** Dança, **Talia:** Comédia, **Urânia:** Astronomia. Percebe-se uma tentativa de organizar gêneros literários e científicos desde “priscas eras”, colocando no perfil de cada musa a essência que será encontrada nos textos por elas inspirados. As musas “sopravam” as ideias nos ouvidos dos eleitos e eram responsáveis pela inspiração e criação dos poetas e dos cientistas. Talvez daí tenha a origem do conceito de atmosfera, dos humores: o sopro, acompanhado por seu vento, move a atmosfera, inspira, respira. Podemos propor categorias variadas para a atuação do intérprete, inspirados por essas musas pioneiras ou por outras percebidas ao longo



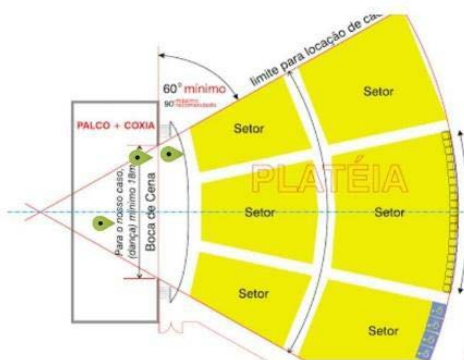
da história da crítica científica e literária? É possível abordar a qualidade estética do trabalho do intérprete de Libras no teatro infantil?

A atmosfera pode ser entendida como metáfora de sentimentos perceptíveis “no ar”. Em consonância com os filósofos pré-socráticos, a atmosfera pode ser entendida como o espaço através do qual as musas “sopram” a genialidade e o conhecimento para dentro dos artistas, de forma que comumente se diz: “não precisou de uma palavra: percebemos no ar”. Filhas de Zeus e Mnemósine, as musas evocam a memória e a criação. A capacidade de registrar e de considerar a experiência, próprias da memória, e a criação, poder atribuído aos deuses, são atributos das Musas. Tanto memória como criação chegam aos humanos através dessas inspiradoras criaturas, que caíram no gosto popular e até hoje há poetas que dedicam versos às suas “musas inspiradoras”. Algo está “no ar”, na inspiração, no sopro, e deve ser considerado quando se procura entender os textos para além de suas palavras; a performance, como presença do corpo na leitura, evidencia essa arquitetura. No teatro, cenários, figurinos, marcações e outros elementos participam dessa construção estética.

Os estudos sobre a tradução e interpretação para o teatro, conforme observamos em “Alice em dois atos: processos de tradução em Libras no teatro” (Neta; Russo, 2019), mostram que os intérpretes de Libras precisam ter acesso ao texto em Língua Portuguesa (LP) para fazer rascunhos iniciais, a título de glosa e, a partir desse estudo, possam escolher as melhores estratégias tradutórias. Essas estratégias tradutórias precisam considerar questões culturais, neologismos linguísticos, sincronismo com a movimentação dos atores e a entonação vocal, para que a peça tenha uma tradução clara e respeitosa atendendo às demandas visuais e linguísticas do público surdo. Esses estudos mostram que ao final, caso a performance do intérprete seja filmada e posteriormente feita uma legendagem em LP, o texto que resulta do processo inverso de tradução (de Libras para a legenda em LP), praticamente será um novo texto, muito diferente do texto inicial. Importa, portanto, que a atmosfera seja respeitada, reconhecida – a inspiração deve permanecer, para que se diga “trata-se da história da Alice no País das Maravilhas” e não outro texto, outro personagem, outro enredo – isso que permanece apesar das traduções e adaptações, consideremos a *poiesis* do texto, sua inspiração, que deverá ser percebida pela plateia, por estar presente na atmosfera da encenação.

Tudo indica que, para um bom resultado, que satisfaça a curiosidade estética das crianças na plateia, os intérpretes de Libras devem ser “inspirados pelas musas” para que contribuam com a construção da atmosfera adequada ao texto original, pois ainda é pouco percebida a participação de diretores e de produtores culturais no trabalho criativo dos intérpretes. As “musas” precisam soprar para os intérpretes a atmosfera presente na cena. A pesquisa que propomos pretende respeitar essa dinâmica da inspiração, mas ir além para que possa contribuir para a qualidade do teatro infantil para surdos, mas desde já adotamos como princípio inegável a compreensão e o respeito ao que entendemos aqui como a *poiesis* do texto original. Nesse sentido, e entendendo que o olhar das crianças será inevitavelmente capturado por aquilo que acontece no espaço cênico, é que os tradutores/intérpretes de Libras têm se questionado sobre o espaço que devem ocupar na cena: 1- o já tradicional espaço na boca de cena próximo às coxias do palco italiano (Figura 1); ou 2- uso de figurino pelo sinalizante (à direita da imagem da Figura 2) e aproximação do espaço do ator.

Figura 1: palco italiano



Fonte: arquivo pessoal a partir de imagem da internet<sup>5</sup>

Figura 2: uso de figurino pelo sinalizante e aproximação do espaço do ator



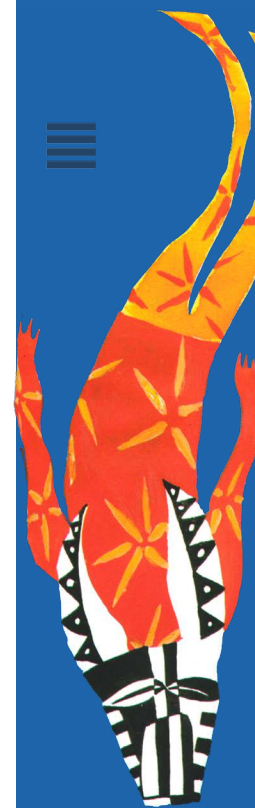
Fonte: arquivo pessoal<sup>6</sup>

Com o uso de figurinos e performances do intérprete sinalizante que acompanha os atores, o debate sobre o teatro infantil para surdos vem sendo ampliado, considerando que não está em jogo apenas a tradução literal do texto, mas sua *poíesis*, sua atmosfera. Por um lado, essas são questões postas no debate sobre a acessibilidade para o público surdo. Por outro lado, consideram-se que as leis de incentivo à cultura têm tido o efeito de romper a linha imaginária que divide o espaço do teatro entre o lado da plateia e o lado da cena, trazendo cada vez mais artistas surdos (e outros PCD<sup>7</sup>) para o palco, fazendo com que novas soluções sejam propostas quando se concebe o teatro infantil para surdos. O trabalho do intérprete começa a ter referências dos próprios surdos e pesquisadores do tema.

<sup>5</sup> [tudocu.com/pt-br/document/universidade-paulista/projetos-arquitetura/apostila-de-teatro-arquitetura/35439021?sid=01768247221&shared=n](http://tudocu.com/pt-br/document/universidade-paulista/projetos-arquitetura/apostila-de-teatro-arquitetura/35439021?sid=01768247221&shared=n): acesso em 12/01/2026

<sup>6</sup> com autorização para uso de imagem

<sup>7</sup> pessoa com deficiência.





Além de ampliar o debate sobre a tradução e a interpretação no teatro infantil acrescentando status artístico à inspiração e à performance do intérprete de Libras aos estudos tradutórios, novas soluções propostas pelos sujeitos surdos (diretores, técnicos, criadores, atores etc.) ganham relevância. Assim, por mais que seja poético imaginar musas inspiradoras, para a pesquisa é importante firmar conceitos e propostas a serem compartilhadas, esperando, com isso, que a tradução e a interpretação do teatro para crianças surdas ganhe qualidade a ser considerada e valorizada pelos diversos sujeitos envolvidos na produção teatral acessível.

## A GRAMÁTICA VISUAL E ESTUDOS SOBRE ESPAÇOS DE LIVROS E LEITURA

Os estudos sobre a visualidade e visibilidade têm trazido algumas bases para se pensar o espaço e o destaque para o sinalizante (sujeito surdo que usa Libras, ouvinte que usa Libras, tradutores-intérpretes para Libras). A visualidade segundo Rosado (2022) é entendida por dois aspectos sendo um o sensório-fisiológico centrado no olho, e o outro centrado no olhar, que é interpretativo e cultural próprio do sujeito surdo que decifra o mundo que o cerca através da visão<sup>8</sup>. O olhar, por ser informado pela cultura, pode também ser mais ou menos inspirado pelas Musas que acrescentam poesia ao que a visão proporciona. É o principalmente o olhar que percebe a *poiesis* do ambiente, da atmosfera, das performances.

Os estudos sobre a organização do espaço visível para o surdo permitem repensar o local ocupado pelo sinalizante, seja ele intérprete ou ator. O sinalizante, por utilizar uma língua gesto-visual, precisa ter seu espaço respeitado e deve-se considerar a distância da plateia para o sinalizante, com o objetivo de garantir que sua gestualidade e expressões sejam capturadas pelo olhar do espectador sem obstruções. O sinalizante precisa estar em um local que o integre à cena. O produtor cultural deve estar sensível a estas questões, que são amplificadas a partir de decretos, legislações e editais que impulsionam e dão mais credibilidade social para as questões socioculturais da comunidade surda e da acessibilidade para PCDs em geral.

A visualidade extrapola a língua e alcança a ambiência e sua atmosfera. Em salas de teatro muito grandes, onde a plateia se distancia do palco, cadeiras à frente e dispostas em local central são mais adequadas para o público com deficiência auditiva, permitindo mais conforto visual para o surdo que não precisa deslocar muito o olhar entre a cena performada pelos atores e a performance do intérprete sinalizante.

Os produtores devem estar atentos também aos recursos visuais para que o surdo possa encontrar as salas de teatro com facilidade (prospectos informativos), tais como infográficos e tabelas que facilitem o registro visual das informações dentro e fora do teatro. Essas medidas possibilitam aos surdos informações sobre o tema da peça, pois é preciso considerar que muitas informações no cotidiano não chegam ao surdo por falta de acessibilidade comunicativa. Os ouvintes chegam ao teatro “munidos” de resenhas, propagandas sobre os atores, críticas jornalísticas etc. Pouco tem sido produzido nesse sentido para os surdos.

<sup>8</sup> É preciso considerar o tato, e outros sentidos que participam da linguagem. Considerando a Libras para surdos com baixa visão, o tato ganha relevância para a comunicação com o uso de uma língua estruturada.



O teatro ganha relevância para os estudos sobre a experiência estética do público surdo, quando se pretende democratizar o acesso ao texto literário. Muitas obras literárias não estão ao alcance dos surdos, pois o texto escrito linear não é centro informacional para os surdos que em sua grande maioria não são alfabetizados no Português escrito. A encenação teatral agrega elementos ao texto eventualmente escrito. Esses elementos contribuem para a compreensão da *poíesis* do público em geral (ouvinte, surdo, cego e PCD). Aos intérpretes tradutores muitas vezes é demandada apenas a tradução para a Libras daquilo que os personagens falam<sup>9</sup>. Contudo, a experiência de intérpretes de teatro infantil demonstra que depois de traduzido para Libras o retorno ao texto original em Português é quase impossível, devido a questões pertinentes aos estudos tradutórios em geral e porque a Libras, apesar de ser uma língua brasileira, tem uma gramática que não corresponde à gramática da língua portuguesa.

Além dessas questões linguísticas, importa compreender que o todo performático do teatro infantil para surdos participa da experiência estética, agregando maior ou menor sintonia com a *poíesis* do texto literário teatral original considerando a presença de duas línguas. Essas duas línguas em geral são usadas pelo falante (LP) e pelo intérprete (Libras).

Consideramos que as alterações geradas pela presença do intérprete sinalizante no palco de teatro infantil devem ser suficientes para que seja percebida a originalidade do texto literário que está em cena, contribuindo para atmosfera criada pela performance do texto teatral. Cabe ressaltar que algumas companhias teatrais optam pela estratégia do “intérprete sombra” que acompanha o ator pela cena, praticamente espelhando sua performance mas usando outra língua. Pesquisas indicam que estratégia performática que favorece a presença de dois atores no palco, conhecida como “intérprete sombra”<sup>10</sup>, precisa estar em sintonia com os turnos de fala encenados, pois o espectador surdo tende a tomar o mediador da língua como o próprio enunciador personagem e trocas rápidas de diálogos pode causar confusão para o público surdo sobre quem é o emissor (Rigo, 2018).

O público surdo chega ao teatro com pouco suporte para entrar no jogo da inspiração, das musas, da atmosfera que o aguarda no teatro, da *poíesis*. A criança vai participar da performance teatral ávida por detalhes e informações que tragam pistas. As “musas” estão em todos os lados. Dessa forma, no teatro para crianças surdas, a visualidade instiga reflexões sobre a seguinte questão: para onde o público olha? O debate sobre o espaço ocupado pelo intérprete — se na tradicional boca de cena ou integrado ao palco com figurinos — busca harmonizar a tradução com a atmosfera estética do espetáculo, garantindo que o olhar da criança não se perca ou se canse durante o espetáculo.

A visualidade é algo que precisa ser aprendido e sistematizado. Os autores Rosado e Taveira (2019) defendem que “ler” uma imagem ou um vídeo é diferente de apenas “ver”; exige desmembrar a composição em elementos básicos (como forma, tamanho e posição) para compreender como esses elementos comunicam significados na totalidade. Preparar esse olhar aproxima-se de um letramento. Se compararmos a alfabetização em si com a imersão na cultura letrada, entendemos que letramento é sinônimo de: estar banhado de, fazer uso de, pensar reflexivamente sobre

9 Aqui, não vamos adentrar na questão “o que de fato os intérpretes traduzem no teatro infantil?”, mas deixamos alguns pontos de interrogação: Todos as falas e diálogos? O passar do tempo? A mudança de cenário e referências?

10 Esta estratégia busca trazer o intérprete sinalizante para dentro da cena, evitando assim que o surdo busque no canto do palco a sinalização da fala do ator e perca assim a cena performada pelo ator falante.



determinados artefatos da cultura que fazem uso das letras – envolve mais experiências do que apenas a possibilidade de decodificar letras, sílabas, palavras, frases. O resultado é que para outros artefatos da cultura o fenômeno é semelhante: é preciso se banhar, compartilhar determinadas categorias de análise, reconhecer os materiais e suas funções e aos pouco ir avançando numa alfabetização no sentido amplo, no caso, voltada para a compreensão dos elementos que compõem a imagem. No caso do “letramento” sobre o teatro infantil para surdos, é preciso circular por diferentes ambientes, atmosferas, para aos poucos conquistar um vasto repertório de sugestões e possibilidades, inclusive visuais, para ir além de bater metas previstas em editais de acessibilidade, garantindo o acesso principalmente à *poíesis*.

A gramática visual vem propondo categorias de análise para que a experiência de ver se altere pela experiência do olhar informado por categorias de análise, tal como o letramento, que favorece ao leitor conhecimentos sobre diferentes tipologias textuais, previsíveis em determinados suportes de textos, a gramática visual favorece o reconhecimento de aspectos relevantes tais como o espaço que o sinalizante ocupa na tela, quem tem mais destaque: ouvinte ou surdo?, qual o destaque dado ao texto escrito e outras pistas que favorecem que o leitor identifique um material que respeita o surdo e a língua gesto-visual, ou que não está preocupado com a necessária acessibilidade.

É possível (e necessário) ensinar esse letramento visual, assim como é possível pensar sobre a performance do intérprete no teatro infantil, para que se possa identificar propostas de acessibilidade em maior ou menor sintonia tanto com a *poíesis* do texto teatral como com o público surdo. A proposta é não apenas ver que tem intérprete na cena, mas olhar a cena com seu potencial poético em duas línguas (LP/Libras).

A boca de cena do palco italiano, com sua arquitetura retangular, pode ser “lida” como uma fotografia, ou um fotograma de um vídeo. Dessa forma, algumas categorias de análise que vêm sendo construídas pelos estudos da gramática visual (Rosado, 2022; Taveira e Rosado, 2019) são relevantes para os estudos sobre o teatro infantil para surdos. Na disposição dos sujeitos no palco, muitas informações estão sendo passadas, além da poética: o status dos sujeitos no palco (quem está no centro, se está vestido de figurino ou não, por exemplo). O produtor cultural deve ter acesso a esse tipo de conhecimento, pois a forma como dispõe desses elementos desde a pré-produção até a performance na cena pode tornar a leitura e a experiência estética mais confortável e inteligível.

Muitos estudos sobre os espaços das crianças têm contribuído para a reflexão sobre o ambiente e suas mensagens. A curadoria dos espaços de livros das crianças, por exemplo, pode levar a diversas soluções, mas sempre há uma atmosfera que convida as crianças a entrarem no espaço, usufruir dele e pegar nos livros, explorando e descobrindo significados com autonomia. São espaços que inspiram a leitura desde o berço. A disposição dos móveis, de estantes, objetos (Figura 3) contribuem para capturar o olhar das crianças pequenas para a poesia do espaço infantil que convida o leitor a explorá-lo, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento da aprendizagem e do sujeito leitor.

Figura 3: espaço “neutro” e bonecos e objetos relacionados ao texto e às ilustrações do livro como opção para ocupar o espaço, antes neutro



Fonte: arquivo da pesquisa sobre espaços de livro e leitura

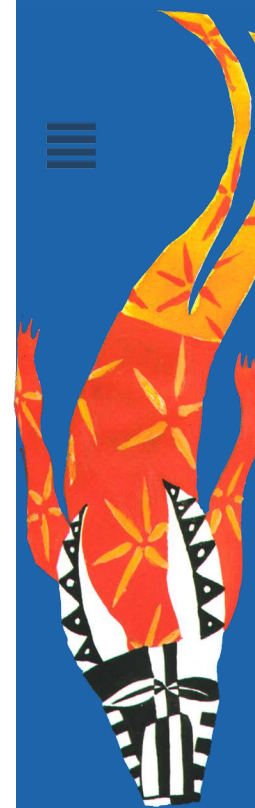
Como esses estudos sobre os espaços de livro, leitura e acesso à cultura para crianças e para crianças surdas podem favorecer o teatro infantil para crianças surdas com qualidade estética? Essas são questões de estudo que têm nos mobilizado na pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trouxemos alguns aspectos relevantes do teatro infantil para surdos que esperamos poder partilhar entre intérpretes de Libras e produtores, diante das leis de acessibilidade e editais de fomento à cultura que garantem e até exigem a acessibilidade a surdos e PCDs. Não esgotamos todas as categorias de análise, mas destacamos um princípio que acreditamos ser inalienável: a importância de captar a *poiesis* do texto, de transmiti-la através da performance do intérprete. O texto teatral se completa na encenação e muitas vezes é a forma mais acessível para o surdo entrar em contato com a literatura. Soluções cênicas, tais como o uso de figurino e o deslocamento do intérprete do espaço da coxa para o centro da cena são relevantes e contribuem para a atmosfera proposta pelo texto teatral no qual se baseia a encenação.

Não é possível limitar a reflexão sobre o teatro infantil para surdos apenas à tradução termo a termo do texto original. É preciso captar e performar algo que se assemelha àquilo que os filósofos gregos chamavam de *poiesis*. Além de profissionais tradutores e intérpretes, cada vez mais artistas surdos contribuem para pensarmos em soluções cênicas que garantam aos surdos o acesso à arte, à inspiração, ao texto literário.

Por entender que o espectador surdo também possui o direito de acesso à cultura conforme dispõe as leis em vigor, e acesso as produções literárias escritas realizadas pelos ouvintes, repensar a produção artística de forma plural é uma chave importante que possibilita o desenvolvimento sociocultural de minorias linguísticas e a difusão da arte. O espectador surdo precisa de uma acessibilidade prévia à estreia do teatro, ele precisa saber de forma planejada o que será apresentado





no teatro. O acesso a obras literárias tradicionais pelas crianças surdas é algo ainda muito escasso, pois artefatos culturais tais como desenhos animados, livros escritos e os espaços de leituras não são acessíveis em Libras.

O produtor precisa considerar que o conhecimento prévio da criança surda não é o mesmo que o da criança ouvinte. Para as crianças ouvintes são inúmeras as fontes informacionais prévias, como: livros escritos no português, desenhos animados sobre diversos temas e resenhas feitas por *'influencers'* digitais e meios modernos de circulação de informações, entretanto a criança surda fica à margem de todas essas fontes informacionais. O produtor precisa pensar de forma criativa sua divulgação prévia, para que o público infantil surdo seja beneficiado através da divulgação e informado sobre a temática geral da obra. A atividade criativa não está limitada a padrões pré-definidos, assim como as estratégias interpretativas também não estão, mas carecem de ser catalogadas e disponibilizadas de forma sistêmica para facilitar o entendimento dos produtores e intérpretes deste setor vigoroso da economia e do cotidiano da vida social. Aqui, defendemos que a poesia/*poésis* seja o princípio norteador quando se pretende a qualidade no teatro infantil para surdos.

## REFERÊNCIAS

HESÍODO. **Teogonia: a origem dos deuses**. Tradução e estudo de Jaa Torrano. São Paulo: Iluminuras, 1991.

ROSADO, Luiz Alexandre da Silva; TAVEIRA, Cristiane Correia. Proposta de uma Gramática Visual para Descrição e Análise Composicional de Vídeos Digitais em Línguas de Sinais. **Revista brasileira de educação especial**. 25(3): 355-372, jul.-set. 2019.

ROSADO, Luiz Alexandre da Silva. **Gramática visual para os vídeos digitais em línguas de sinais** [recurso eletrônico] / Luiz Alexandre da Silva Rosado e Cristiane Correia Taveira. — Rio de Janeiro: INES, 2022.

RIGO, Natália Schleder. Reflexões sobre o contexto artístico-cultural de atuação do tradutor-intérprete de língua de sinais. **Revista Guará-Revista de Linguagem e Literatura**, v. 8, n. 1, p. 31-41, 2018.

RIGO, Natália Schleder. **Textos e Contextos Artísticos e Literários: Tradução e Interpretação em Libras (Volume I)**. Petrópolis: Arara azul, 2019.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, Recepção, Leitura**. 2. ed. Trad. de Jerusa Pires Ferreira e

Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2007.



# A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA DE CORDEL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Graziela Barduco Ribeiro Rezek

*Universidade Municipal de São Caetano do Sul - USCS*

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Literatura de Cordel Brasileira tem se apresentado enquanto um recurso excepcionalmente rico para se desvendar a complexidade da natureza humana, bem como para impulsionar o desenvolvimento emocional e intelectual das crianças. Através de suas narrativas, métricas e rimas, o cordel consegue abarcar características essenciais inerentes ao ser humano como criatividade, autoconfiança, imaginação e espontaneidade. No contexto específico do ensino de Língua Portuguesa, o cordel é um forte aliado para o avanço do letramento literário infantil. O propósito deste estudo é justamente realçar essas valiosas contribuições da Literatura de Cordel Brasileira para o público infantil na escola, utilizando, para tanto, a análise de pesquisas correlatas que fundamentam os argumentos aqui levantados.

Segundo Conde (2013), o cordel funciona como uma ferramenta didática inovadora que, por sua natureza lúdica e acessível, facilita o aprendizado ao explorar a imaginação e a linguagem, estimulando simultaneamente a criatividade e a emoção. Em consonância com essa visão, Araújo (2009) ressalta que as qualidades intrínsecas do cordel o tornam um instrumento pedagógico de grande valor, capaz de despertar o prazer pela leitura, estimular a criatividade e aprimorar a produção textual dos alunos por meio de sua dimensão estética e diversificada. Já Gomes e Freitas (2024) sublinham o potencial do gênero no desenvolvimento da comunicação infantil, no entanto alertam que o cordel é frequentemente subutilizado no ambiente escolar devido ao preconceito linguístico e à valorização exclusiva da literatura rotulada como “elitizada”, o que impacta negativamente tanto a formação docente quanto sua incorporação pelas políticas educacionais. Adicionalmente, Viana (2010) aponta para a importância histórica do cordel, que chegou a ser denominado de “professor folheto” por seu papel crucial na alfabetização em comunidades rurais do Nordeste, onde frequentemente era a única fonte de leitura acessível.

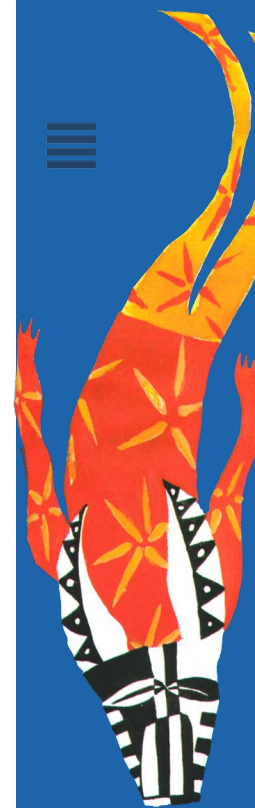
A partir das reflexões dos autores supracitados, podemos observar a relevância da Literatura de Cordel Brasileira no contexto da educação infantil, não apenas porque ela refina a compreensão da criança sobre o significado das palavras, mas também porque amplia sua capacidade de interagir e interpretar textos literários de forma mais sofisticada.

Em nossos estudos, optamos por denominar o “cordel” ou a “Literatura de Cordel” enquanto “Literatura de Cordel Brasileira” (LCB), com a finalidade de diferenciá-la da Literatura de Cordel de Portugal, que é um gênero literário distinto do brasileiro. Assim, para evitarmos possíveis confusões, denominamos LCB o cordel produzido no Brasil, originado no Nordeste brasileiro, mas especificamente em Pernambuco, em meados do século XIX.



Mediação Literária:  
Poesia e Oralidade





Desde o ano de 2018, a LCB é considerada um Patrimônio Cultural do Brasil pelo IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional). Reconhecido por sua forma poética singular, marcada pela rima, métrica e oralidade, a LCB tem sido cada vez mais reconhecida no ambiente escolar e acadêmico como um instrumento didático-pedagógico de grande potencial, especialmente no contexto da Educação Infantil.

## O CORDEL COMO FERRAMENTA LÚDICA, DIVERSIFICADA E DE ESTÍMULO AO LETRAMENTO LITERÁRIO

A LCB, gênero literário popular, de origem nordestina, com suas métricas e rimas pré-estabelecidas, e de forte apelo oral, vem se apresentando como um recurso didático de inestimável valor para a Educação Infantil. Através de suas narrativas ricas e lúdicas, e da musicalidade de seus versos, o cordel é capaz de não só fomentar qualidades cruciais para o desenvolvimento infantil, mas também de contribuir intrinsecamente para a ampliação do letramento literário no ambiente escolar.

De acordo com Gomes e Freitas (2024):

Defendemos, assim, que o acréscimo da literatura de cordel na primeira etapa da educação básica como recurso pedagógico eficiente, contribui para que as crianças tomem gosto pelos momentos de leitura, potencializando o desenvolvimento da oralidade das crianças, além dos momentos de releituras e interpretação dos textos/contextos (GOMES e FREITAS, 2024, p.6).

Assim, em se tratando do ensino da Língua Portuguesa, o cordel se estabelece como um forte aliado no desenvolvimento do letramento literário infantil, auxiliando a criança a refinar sua compreensão do significado das palavras e a ampliar sua capacidade de interação com textos literários. A natureza intrinsecamente lúdica da LCB a torna um recurso excepcional para o ambiente da Educação Infantil. A estrutura poética, as rimas e a cadência dos versos capturam a atenção das crianças e transformam o aprendizado em uma experiência prazerosa.

De acordo com Conde (2013):

O texto poético possui peculiaridades como, por exemplo, levar pessoas a criar e recriar mundos; além de descobrir outros significados para uma palavra. A poesia proporciona musicalidade, desperta a emoção, a criatividade. No contexto da literatura infantil, ela apresenta-se como um dos primeiros gêneros com que a criança tem contato, levando em conta que a musicalidade e as rimas são trabalhadas desde cedo em parlendas, trava-línguas e cantigas de roda. O poema possui hoje uma importância maior. Assim como a prosa, ele, a princípio, teve caráter pedagógico, ou seja, estava destinado para fins de transmitir valores. Depois assumiu um aspecto mais artístico, sem, contudo, prescindir da primeira característica (CONDE, 2013, p.12).

Conforme apontado por Conde (2013), o cordel é uma ferramenta didática inovadora que facilita o aprendizado de forma lúdica, explorando a imaginação e a linguagem de maneira lúdica, dinâmica e acessível. Essa abordagem lúdica é fundamental, pois, ao estimular a criatividade e a emoção, o cordel contribui diretamente para a formação de leitores mais engajados e sensíveis. A apreciação estética e a natureza diversificada do gênero, estimulam o prazer da leitura e a interpretação textual dos alunos.



A relevância da LCB vai além do estímulo à leitura e alcança a própria história da educação popular. Viana (2010) aponta o papel crucial do cordel na alfabetização das comunidades rurais do Nordeste, a ponto de o folheto ser chamado de “professor folheto” por ser, muitas vezes, a única fonte de leitura disponível. Essa trajetória histórica demonstra a importância do cordel como veículo de conhecimento e letramento, um potencial que pode ser resgatado e adaptado para a sala de aula contemporânea.

É importante ressaltar que a inclusão da LCB no currículo da Educação Infantil contribui para o letramento literário, que é a capacidade de interagir com o universo da literatura de forma crítica e reflexiva. Ao expor as crianças à riqueza da linguagem da poesia popular brasileira e à diversidade de temas abordados nos folhetos, o cordel auxilia no refinamento da compreensão do significado das palavras, enriquecendo o vocabulário e a capacidade narrativa dos alunos.

Um dos aspectos mais relevantes do uso da LCB na escola é seu potencial para atuar no combate ao preconceito linguístico. Na concepção dos cordéis, por muitas vezes o poeta se inspirou na oralidade para seu desenvolvimento e depois retornou a ela ao declamar ou canta sua obra. Ao trazer a linguagem da LCB para o centro da prática pedagógica, o professor promove a valorização da diversidade linguística e o respeito pelas diferentes formas de expressão que o cordel carrega em sua essência.

Barbosa e Silva (2025) destacam que a presença da oralidade regional nos cordéis se torna um importante meio de combate ao preconceito linguístico em sala de aula, devido à sua capacidade de valorização e exaltação da diversidade linguística. O preconceito, que ainda é marcante no Brasil e afeta principalmente as regiões com menor poder socioeconômico e cultural, pode ser desconstruído ao se reconhecer a legitimidade, a beleza e a diversidade de linguagem presentes no cordel.

## A ESTÉTICA DO CORDEL E A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO

A estética da LCB, que engloba a poesia, a métrica, a rima, bem como a oralidade que permeia esse gênero, desempenha um papel fundamental na formação do leitor crítico na Educação Infantil. Paixão, Fialho e Neves (2023) ressaltam a estética do cordel como instrumento didático-pedagógico nos processos de ensino e aprendizagem. A beleza e a ludicidade intrínsecas à linguagem poética, aliadas à cadência rítmica, facilitam a memorização e a recitação, transformando a leitura em uma performance oral.

Para os autores, inclusive a xilogravura, arte visual associada ao cordel, quando presente e atrelada ao texto literário oferece uma porta de entrada para a apreciação artística e cultural. As imagens frequentemente em preto e branco, com seus traços marcantes e narrativos, estimulam a imaginação e a capacidade de interpretação visual das crianças. A discussão sobre a xilogravura permite ao professor explorar os mais diversos temas, incluindo a cultura popular, a história do Nordeste e a arte como forma de expressão, integrando assim a literatura a outras áreas do conhecimento.

Enquanto elemento paratextual, a xilogravura, quando unida ao cordel, não apenas ilustra a narrativa, mas a complementa, oferecendo um universo simbólico que dialoga com o texto. Ao analisar as imagens, as crianças desenvolvem a capacidade de leitura não-verbal, essencial para a compreensão do mundo contemporâneo. A dualidade entre o texto oralizado e a imagem gravada enriquece a experiência estética e contribui para a formação de um leitor que compreende a intertextualidade entre diferentes linguagens.



Gomes e Freitas (2024), observam que o caráter eminentemente oral que permeia o universo do cordel, é um de seus maiores trunfos pedagógicos, especialmente na Educação Infantil, onde o desenvolvimento da linguagem oral é prioritário. A recitação, declamação e a cantoria dos folhetos promovem a expressividade e a autoconfiança das crianças. As estruturas fixas dos versos (sextilhas, setilhas ou décimas) e a regularidade das rimas oferecem um modelo linguístico que facilita a aquisição de vocabulário e a organização do pensamento.

De acordo com os autores, a prática de recitar ou declamar cordéis em sala de aula transforma o aluno em protagonista do processo de aprendizagem. Ao se colocar no papel do “cantador” ou “declamador”, a criança aprimora a dicção, a entonação e o ritmo, habilidades cruciais para uma comunicação eficaz. A LCB, nesse sentido, atua como uma espécie de catalisador da oralidade, proporcionando um ambiente seguro e lúdico para a experimentação linguística.

Segundo Gomes e Freitas (2024):

Teoricamente, por apresentar características particulares (verso, rima, métrica e musicalidade) que se diferenciam das demais literaturas, conquista espaço na sala de referência da turma por favorecer a participação ativa dos pequenos, surgimento de estruturas mentais e cognitivas, além de oportunizar a propagação e enaltecimento da cultura popular nordestina (GOMES e FREITAS, 2024, p.8).

Assim, de acordo com os autores, em virtude de suas propriedades singulares, que englobam verso, rima, métrica e musicalidade, que a distinguem de outras formas de expressão literária, esta modalidade conquista um espaço relevante como material de referência no contexto escolar. Seu uso é altamente vantajoso por incentivar o engajamento dinâmico dos alunos, catalisar o surgimento de estruturas mentais e cognitivas essenciais e, adicionalmente, proporcionar a difusão e a devida valorização da cultura popular nordestina.

Gomes e Freitas (2024) ainda reforçam que a oralidade frequentemente presente no ambiente do cordel não se limita à recitação; ela se estende à contação de histórias e à criação de narrativas. O professor pode utilizar o cordel como ponto de partida para que as crianças criem seus próprios versos e histórias, estimulando a produção textual oral e, posteriormente, a escrita. Essa transição da oralidade para a escrita, mediada pelo cordel, é um caminho natural e prazeroso para o letramento.

## IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS E A FORMAÇÃO DOCENTE ACERCA DO CORDEL

De acordo com Abreu (1993), a que se questionar a perspectiva eurocêntrica que costuma identificar a Literatura de Cordel brasileira meramente como uma reprodução ou cópia do cordel de Portugal. A autora sustenta a autonomia e a identidade própria do cordel encontrado no Brasil, refutando a ideia, frequentemente adotada por acadêmicos ou críticos literários, de que haveria uma “relação de filiação” direta entre as duas tradições literárias. Para a autora, essa visão desvaloriza a diversidade e a independência da criação literária nacional, deixando de lado suas peculiaridades e sua trajetória evolutiva singular.

A incorporação da LCB no currículo escolar notadamente enfrenta barreiras, como por exemplo o preconceito linguístico e a valorização exclusiva de uma literatura decorrente da elitização do saber, consequências da estrutura de poder hegemônica e eurocêntrica historicamente pré-estabelecida,



que reflete em nosso sistema educacional. Diante disso, há que se destacar as múltiplas contribuições do cordel brasileiro no contexto escolar para o público infantil, argumentando que sua utilização não apenas enriquece o processo de letramento, mas também se configura como um ato pedagógico de valorização da diversidade cultural e linguística brasileira, pensando, assim, através de uma perspectiva decolonial.

De acordo com Neves (2025), a inclusão do cordel no ambiente escolar deve ser implementada desde os momentos inaugurais da educação, abrangendo a fase de pré-leitura que precede os seis anos. Esse período é crucial para as primeiras interações da criança com o meio social e a diversidade externa, e caracteriza-se como o tempo de consolidação do senso de si e, simultaneamente, de desenvolvimento da empatia e do reconhecimento do próximo. Nessa fase da Educação Básica, o processo de leitura se baseia na percepção sensorial (visão, audição e contato físico com o entorno). É o momento definidor do letramento, uma vez que as interações cotidianas (em casa, na comunidade, nas brincadeiras e na escola) expõem a criança a múltiplos artefatos textuais (como embalagens, sinalizações e livros infantis), fornecendo a base para a compreensão da funcionalidade da escrita.

A efetivação do potencial da LCB na Educação Infantil depende, intrinsecamente, da formação docente. Gomes e Freitas (2024), apontam que a subutilização do cordel nas escolas está diretamente ligada à falta de preparo dos professores para incorporar esse gênero literário em suas práticas pedagógicas. A formação inicial e continuada precisa desmistificar o cordel, retirando-o da esfera do “folclore” e inserindo-o como um gênero literário legítimo e rico em possibilidades didáticas.

Gomes e Freitas (2024), em suas pesquisas com o cordel na formação docente, apontam as seguintes considerações:

Percebemos diante dos resultados obtidos que a realização desta pesquisa favoreceu vislumbramento das lacunas existentes desde a formação acadêmica da professora voltada para a leitura de literatura na primeira etapa da educação básica, bem como as dificuldades e as dúvidas que ela tinha sobre a possibilidade de leitura de cordel para o desenvolvimento da oralidade das crianças (GOMES e FREITAS, 2024, p.3).

Assim, os autores apontam a importância de uma formação mais aprofundada acerca da LCB para os professores, que implicaria a abordagem de aspectos como: o conhecimento mais aprofundado do gênero, envolvendo o estudo detalhado da história do cordel e de suas estruturas formais, como métrica, rima e a organização das estrofes; as metodologias ativas e a transversalidade, dedicadas a capacitar o professor no uso prático do cordel por meio de oficinas de criação de folhetos, por exemplo, aplicando na prática, as métricas e rimas utilizadas pela LCB; aulas de xilogravura para compreender melhor essa arte associada ao cordel, que pode ser utilizada nas capas dos folhetos; o desenvolvimento de projetos interdisciplinares que conectam a literatura popular com a história, a geografia e outras áreas; e, finalmente, o combate ao preconceito linguístico e valorização cultural, que fornecerá subsídios teóricos, como os conceitos de variação linguística, para que o professor desmistifique a linguagem do cordel, valorizando-a como uma manifestação autêntica e de alta qualidade, bem como utilizando-a enquanto ferramenta para promover o respeito à diversidade regional e cultural em sala de aula.



A incorporação do cordel no currículo não é apenas uma questão de enriquecimento cultural, mas um ato de pedagogia pela perspectiva decolonial e ampliação das epistemologias às quais estamos acostumados. Ao valorizar uma manifestação cultural genuinamente brasileira e popular, a escola rompe com a hegemonia de modelos literários eurocêntricos, promovendo uma educação mais justa, inclusiva e representativa da diversidade nacional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os estudos aqui supracitados, a Literatura de Cordel Brasileira (LCB) vem, comprovadamente, se ampliando enquanto um recurso pedagógico de alta relevância para a Educação Infantil. Seu potencial reside na capacidade de aliar o lúdico e o estético à formação de leitores críticos e culturalmente conscientes. A musicalidade inerente aos seus versos, as rimas e a métrica, características deste gênero literário, transformam o aprendizado em uma experiência prazerosa e engajadora. Dessa forma, o cordel confirma-se como uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento integral da criança, estimulando aspectos emocionais, intelectuais e linguísticos, incluindo a criatividade, a autoconfiança, a imaginação e a espontaneidade.

No contexto do ensino da Língua Portuguesa, o cordel se estabelece como um forte aliado no avanço do letramento literário infantil, auxiliando a criança a refinar a compreensão do significado das palavras e a ampliar sua capacidade de interagir e interpretar textos literários de forma amplificada. Além disso, sua relevância transcende a sala de aula contemporânea, visto o seu papel histórico crucial na alfabetização de comunidades rurais do Nordeste, onde era chamado de “professor folheto”.

Ainda, o cordel oferece uma via concreta para a discussão e o combate ao preconceito linguístico, um tema crucial para a formação de cidadãos mais justos e inclusivos. A LCB carrega em sua essência a valorização da diversidade linguística e o respeito pelas diferentes formas de expressão. O trabalho com LCB em sala de aula, portanto, configura-se como um ato pedagógico pela perspectiva decolonial e de ampliação das epistemologias, uma vez que rompe com a hegemonia de modelos literários eurocêntricos, valorizando uma manifestação cultural genuinamente brasileira e popular. Ao mesmo tempo, a inclusão da xilogravura, arte visual intrinsecamente ligada ao cordel, enriquece essa experiência, estimulando a imaginação e a capacidade de leitura não-verbal das crianças, além de promover a intertextualidade entre diferentes linguagens.

A LCB, como Patrimônio Cultural do Brasil, carrega em si a força da tradição, bem como uma inovação pedagógica, sendo um instrumento capaz de transformar a sala de aula em um espaço de valorização da cultura brasileira e de formação de sujeitos críticos e expressivos. Contudo, o estudo aponta que o cordel ainda é subutilizado no ambiente escolar, em parte devido ao preconceito linguístico e à valorização exclusiva de uma literatura considerada “elitizada”.

Diante disso, é fundamental que a LCB receba a devida atenção na formação docente e seja incorporada ativamente pelos órgãos educacionais. A subutilização está diretamente ligada à falta de preparo dos professores para incorporar esse gênero em suas práticas. Assim, faz-se necessária uma formação inicial e continuada que aborde o conhecimento aprofundado do gênero, metodologias ativas, a arte da xilogravura e o combate ao preconceito linguístico, valorizando o cordel como uma manifestação autêntica e de alta qualidade. Superar o preconceito contra o cordel é um passo essen-



cial para democratizar o acesso à literatura e para reconhecer a riqueza da cultura popular brasileira como um elemento central e legítimo no processo de ensino e aprendizagem.

Em última análise, a adoção pedagógica da LCB na Educação Infantil não é apenas uma estratégia de enriquecimento curricular, mas um compromisso com uma educação mais justa, inclusiva e, sobretudo, emancipatória.

## REFERÊNCIAS

ABREU, M. A. (1993). **Cordel português/folhetos nordestinos: confrontos-uma estrutura histórico-comparativo.** (Tese de Doutorado). Campinas: Unicamp.

ARAUJO, P. C. A. Folhetos de cordel, uma prática educativa que motiva diálogos

interculturais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 33, p. 159-168, mar. 2009.

Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/312869948\\_Folhetos\\_de\\_cordel\\_uma\\_pratica\\_educativa\\_que\\_motiva\\_dialogos\\_interculturais](https://www.researchgate.net/publication/312869948_Folhetos_de_cordel_uma_pratica_educativa_que_motiva_dialogos_interculturais). Acesso em: 7 jan. 2025.

BARBOSA, M. M. Q., SILVA, J. N. D. Literatura de Cordel e preconceito linguístico: uma abordagem pedagógica. **Anais do XXVIII Seminário de Iniciação Científica e Tecnológica**, v.3, 2024. Disponível em: <https://anais2.uesb.br/index.php/semicit/article/view/3622>. Acesso em: 20 de Out. 2025.

CONDE, E. P. O uso da poesia de cordel na educação infantil. **Diálogos Pertinentes**. v. 9, n. 1, p. 10-22, 2013. Disponível em: <http://publicacoes.unifran.br/index.php/dialogospertinentes/article/view/769/595>. Acesso em: 20 de Out. 2025.

GOMES, E. G.; FREITAS, A. C. Literatura de Cordel na educação infantil: desenvolvimento da oralidade em crianças pequenas. In: **CONEDU**, 2024. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2024/TRABALHO\\_COMPLETO\\_EV200\\_MD1\\_ID20103\\_TB8404\\_21102024150033.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2024/TRABALHO_COMPLETO_EV200_MD1_ID20103_TB8404_21102024150033.pdf). Acesso em: 20 de Out. 2025.

NEVES, P. **Literatura de Cordel: patrimônio cultural imaterial brasileiro / organizado por Raymundo Netto, Stélio Torquato Lima; ilustrado Klévisson Viana.** - Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2025.

PAIXÃO, F.; FIALHO, L. M. F.; NEVES, V. N. S. A palavra estética do cordel como instrumento didático-pedagógico nos processos de ensino e aprendizagem. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. 18(4), 2269-2287, 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/download/72884/47973/290401>. Acesso em: 20 de Out. 2025.

VIANA, A. **Acorda cordel na sala de aula: a literatura popular como ferramenta auxiliar na Educação.** Fortaleza: Tupynanquim Editora, 2010.



# A LITERATURA DE CORDEL E OS RECONTOS EM VERSOS SOBRE OS CONTOS DE ENCANTAMENTO<sup>11</sup>

Maria Gilliane de O. Cavalcante

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Naelza de Araújo Wanderley

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Literatura de Cordel é uma manifestação legítima da poesia popular, um meio de preservação cultural e também uma importante manifestação literária a ser mediada, dentro e fora do espaço escolar, na formação de leitores críticos. Conforme estudiosos como Márcia Abreu (1999), Marco Haurélio (2013) e Ana Maria de Oliveira Galvão (2000), o cordel brasileiro deve ser entendido como produto de um processo de apropriação e transformação, que, embora dialogue com a tradição portuguesa, constrói uma identidade própria em terras brasileiras.

Deste modo, esta Literatura desempenha um papel singular em nossa cultura, mais notavelmente no Nordeste, onde se estabeleceu como uma forma significativa de representação / manifestação da poesia popular. Este gênero mescla oralidade e musicalidade com elementos regionais que mantêm viva a memória coletiva. Embora sua importância cultural e estética seja amplamente reconhecida, ainda há uma carência de pesquisas que explorem a intersecção entre o cordel tradicional e a existência de uma produção desse gênero poético direcionado para o leitor criança, pautada, principalmente, na reescrita / adaptação dos contos populares, especialmente os de encantamento.

Neste sentido, o presente estudo tem como objetivo observar a forma como a literatura de cordel elabora a adaptação de histórias de encantamento através de recontos em verso, enfatizando os elementos poéticos, os traços de oralidade e as particularidades regionais que definem esse gênero. Assim, buscou-se, a partir de folhetos e livros com ilustrações, que revisitam contos clássicos, como os de Perrault, dos irmãos Grimm e de Andersen, com uma abordagem voltada para aspectos do gênero cordel, a realização de breves leituras acerca de poemas que recontaram e contam histórias desses autores universais. Para tanto, foram observados alguns dos recursos estéticos como a temática dos contos de encantamento, somada à linguagem e à paisagem do Nordeste (um claro processo de “nordestinização” desses contos) e incorporadas a essas narrativas poéticas enquanto fatores que as aproximam do público leitor, através das cores e aspectos culturais que evocam.

Este estudo justifica-se pela necessidade de observar como poetas populares reinterpretam narrativas como *Branca de Neve*, *O Gato de Botas*, e *O Patinho feio* transformando estes contos clássicos em narrativas poéticas, enraizadas na vivência nordestina. A pesquisa ressalta ainda a valorização da

<sup>11</sup> Este trabalho faz parte dos resultados parciais obtidos durante o desenvolvimento da pesquisa de doutorado em andamento do programa PPGLE/UFCG intitulada por: LITERATURA DE CORDEL PARA O LEITOR MIRIM: DE LEANDRO GOMES DE BARROS À CONTEMPORANEIDADE, sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup> Naelza de Araújo Wanderley.





literatura popular, demonstrando como o cordel preserva e reinventa contos clássicos, reafirmando sua relevância cultural e seu potencial formativo para o leitor criança.

Segundo Feijó (2010), a adaptação literária, é a arte de narrar uma história, sem perder a essência da narrativa que serviu como matriz para a produção de outra. No tocante a Literatura de Cordel, no contexto do Nordeste brasileiro, os contos clássicos foram adaptados a cultura nordestina, incorporando uma linguagem típica nas poesias, nas rimas, nas histórias, nos personagens, nas questões regionais, nas cantorias e nas pelejas.

Os contos de encantamento, que geralmente possuem estruturas bem delineadas com elementos sobrenaturais, fantásticos e mágicos, conflitos a serem resolvidos e finais felizes, ganham uma nova abordagem quando reinterpretados pelos poetas populares, que trazem para as suas histórias em versos traços marcantes de oralidade, regionalidade, magia e encantamento. Vale destacar que, de acordo com Batista (2017, p. 65), os contos de encantamento,

fazem parte do folclore, do imaginário popular, e foram transmitidos por vias orais entre as camadas pobres da população até o fim do período medieval e são bem anteriores à chamada literatura infantil. Eles remontam à antiguidade clássica e os primeiros vestígios deles foram encontrados no Egito. Na Europa eram contados tanto para adultos como para crianças, quase como uma ocupação espiritual, uma filosofia. Com a modernidade, esses contos passaram a ser adaptados para o público infantil, tendo como expoente as versões dos alemães Jacob e Wilhelm Grimm.

Deste modo, percebemos uma aproximação dos contos de encantamento com a Literatura de Cordel, pois o cordel também exercita a necessidade de contar, educar e refletir sobre a vivência humana, atuando como uma espécie de “filosofia popular”, onde valores, temores, anseios e conflitos sociais são simbolicamente desenvolvidos através da narrativa. Ao adaptar ou recontar os contos de origem popular de nosso povo ou as histórias de origem europeia para o contexto do cordel, os poetas populares realizam um movimento similar ao dos contadores de histórias: coletam narrativas ancestrais e as reestruturam de acordo com as formas, ritmos e valores de uma cultura específica.

Quanto a abordagem metodológica, este estudo foi desenvolvido a partir de uma perspectiva bibliográfica e qualitativa, fundamentando-se em uma leitura comparativa de narrativas como *Branca de Neve*, dos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm; *O gato de botas*, de Charles Perrault; *O patinho feio*, de Hans Christian Andersen e adaptações / recontos destas PARA O cordel. Para fundamentar a discussão, foram utilizados os estudos de Abreu (1999, 2006), Diegues Júnior (2012), Kuhlewein (2023), Pereira (2013), Galvão (2001), Wanderley (2022), entre outros.

## QUANDO OS CLÁSSICOS GANHAM A VOZ POPULAR NA POESIA DE CORDEL

Quando os clássicos se tornam parte da poesia de cordel, surge um movimento que ressignifica a literatura canônica, caracterizado por um estilo que valoriza a oralidade, a musicalidade e a interação com as experiências cotidianas das pessoas. Ao serem transformados em cordéis, autores e obras renomadas atravessam novas dimensões culturais, superam barreiras elitistas e começam a ser apreciados em contextos populares de leitura e audição. Nesse caminho, o cordel não apenas conserva as histórias clássicas, mas também as reinventa utilizando seus próprios códigos poéticos e culturais, consolidando-se como uma ferramenta fundamental para a democratização da literatura e



a valorização da cultura popular nordestina, como observamos por meio de narrativas como *Branca de Neve*, *O Gato de Botas*, e *O Patinho feio*.

### O Gato de Botas (PERRAULT)

*O Gato de Botas* é um dos contos de fadas mais conhecidos de Charles Perrault, lançado em 1697 como parte de sua renomada coleção que também é referida como “Contes de ma mère l’Oye” (Contos da Mamãe Gansa). A narrativa gira em torno de um gato esperto e inteligente que utiliza suas habilidades para auxiliar seu jovem dono a melhorar sua condição social e financeira. O conto ressalta a esperteza na conquista do sucesso, além de retratar a amizade e a fidelidade entre animais e seres humanos. Desde sua primeira publicação, *O Gato de Botas* foi adaptado e recontado em diversas mídias (filmes, livros ilustrados e peças de teatro).

Assim, o conto também adentrou ao universo cordelístico. no presente trabalho, observamos esse processo em adaptações / recontos dos cordelistas Manoel Monteiro, *O Gato de Botas em Cordel*; Josué Gonçalves, *O Gato de Botas*, Rouxinol do Rinaré *O Gato de Botas*, e Severino Borges da Silva, *O Gato de Botas e o Marquez de Carabá*.

### Severino Borges

O cordel *O Gato de Botas e o Marquês de Carabás*, de Severino Borges, é uma das primeiras adaptações em cordel do conto clássico de Perrault. Registrada em acervos nacionais sem a data, provavelmente foi escrita em meados do século passado. publicada em folheto de 16 páginas e em sextilhas tradicionais, a narrativa preserva o elemento central da trama, a transformação de um jovem humilde para um nobre aclamado como Marquês de Carabás. O cordel enfatiza a esperteza, a sagacidade e a força da linguagem como meios de ascensão social, características que são altamente apreciadas na cultura popular.

O personagem do Marquês de Carabás vai além de simplesmente representar uma aristocracia hereditária; ela encapsula a ideia de que o prestígio pode ser construído socialmente. Essa figura traz à tona uma crítica sutil às estruturas sociais rígidas e à aceitação do poder que se apoia exclusivamente na posição de nascimento. O caráter humorístico e educativo do cordel realça a sua função pedagógica, mostrando que a astúcia e a sagacidade são capazes de vencer desafios.

### ROUXINOL DO RINARÉ E JOSUÉ GONÇALVES

*O Gato de Botas*, escrito pelo cordelista Rouxinol do Rinaré, também reconta o conto de Perrault. A narrativa poética, publicada em 2008 como parte da coleção *Contar em Cordel*, da editora escala educacional, apresenta como aspectos de uma produção do cordel contemporâneo a publicação desta no suporte livro, a presença de uma dupla autoria (texto verbal – poeta e texto visual – ilustrador, Klévisson Viana), e a sugestiva indicação de ser uma obra destinada ao espaço escolar. O poeta inicia o seu relato a partir de suas memórias sobre as “bonitas histórias” contadas pela mãe, sempre começadas pela frase “era uma vez”, e a que ele mais gostava era “o Gato de Botas”. As sextilhas heptassílabas seguem o enredo do conto clássico e são ilustradas por xilogravuras em preto



e branco. Assim, o poema representa um misto de tradição e contemporaneidade no contexto da atual produção da literatura de cordel.

No folheto *O Gato de Botas*, de Josué Gonçalves de Araújo, publicado pela Editora Luzeiro com data de 2011 e exibindo uma capa com ilustrações coloridas, é parte da produção da rica tradição da literatura de cordel na contemporaneidade. A obra dá sequência a um estilo gráfico /visual dos folhetos de cordel inaugurado pela editora prelúdio, atual Editora Luzeiro, na década de 1950, com ilustrações coloridas e impressas em offset, diferenciando-se da tradicional xilogravura em preto e branco, uma identidade gráfica do gênero.

Publicado no suporte tradicional folheto, essa obra também adapta / reconta em sextilhas heptasílabas, com um sistema rímico xaxaxa e uma linguagem marcada por traços da oralidade, aspectos que contribuem para a conquista dos leitores do cordel em contextos diversos.

### Manuel Monteiro

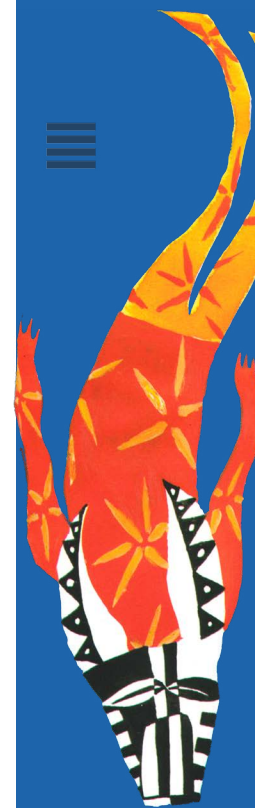
*O Gato de Botas*, de Manoel Monteiro tem ilustrações de Jô Oliveira dá sequência à tradição e também às inovações que são apresentadas pela literatura de cordel contemporânea a partir de um mercado editorial que tem de satisfazer às exigências dos novos leitores e dos novos espaços ocupados pelo cordel no século XXI.

A obra está dividida em duas partes. A primeira parte é composta como um livro de imagens, e alterna o recurso da página dupla com a apresentação de ilustrações de grande formato, dispostas de maneira centralizada em cada página, estratégia composicional que confere destaque visual às cenas representadas e orienta a leitura imagética da obra. Na segunda parte, surge o cordel ilustrado. As ilustrações que acompanham as narrativas poéticas estão dispostas no rodapé das páginas, com os mesmos traços das apresentadas na primeira parte do livro, porém predominância de cores terrosas, o que remete bem ao cenário do sertão nordestino.

Quanto à linguagem empregada na narrativa é acessível, de caráter regional, e possui uma musicalidade, resultante da aplicação regular de rimas e de um ritmo constante que aproxima a obra das tradições orais do Nordeste. O narrador atua como um contador de histórias, criando uma conexão íntima com o ouvinte/leitor e promovendo a apreciação do texto através da apresentação de uma narrativa em versos. Acompanhados de imagem, bem ao gosto do leitor pretendido para os textos visual e verbal.

Quanto ao contexto cultural e à proposta estética, a adaptação realizada por Manoel Monteiro estabelece uma conexão marcante entre o conto clássico europeu e o folclore do Nordeste brasileiro, reinterpretando a história de *O Gato de Botas* por meio de valores, expressões e referências locais.

Essa adaptação não altera a essência do enredo original, mas o transforma, tornando-o mais acessível e divertido, ao mesmo tempo em que ressalta a cultura popular como um espaço genuíno de criação literária. As ilustrações que se aproximam das xilogravuras tradicionais, típicas do cordel e criadas por Jô Oliveira, reforçam essa proposta estética, dialogando diretamente com a narrativa e contribuindo para a identidade visual da obra, além de preservar uma tradição artística intimamente ligada à literatura popular no Brasil.



Dessa forma, é possível observar que as narrativas poéticas possuem uma narrativa central comum, inspirada no clássico, o que demonstra a importância duradoura desse conto na cultura literária ocidental. Nos temas abordados, é possível notar uma conexão em valores como a inteligência estratégica e uma crítica à superficialidade das aparências. O sucesso do personagem humano não provém de sua ascendência, mas sim das capacidades oratórias do gato, ilustrando o impacto da linguagem na reconfiguração das interações sociais. Assim, mesmo nas diversas expressões culturais das obras, há uma lógica narrativa compartilhada, onde a astúcia e a inteligência se mostram como agentes eficazes de mudança social.

### A Branca de Neve

Assim como *O Gato de Botas*, o conto clássico *Branca de Neve*, publicado pelos irmãos Grimm, também passa a inspirar nos poetas populares várias adaptações em cordel. Estas também tem início em meados do século passado estendendo-se até a contemporaneidade. Publicadas em sextilhas tradicionais e em versos heptassílabos, as narrativas em cordel preservam o elemento central da trama.

Assim, o conto clássico *Branca de Neve*, publicado pelos Irmãos Grimm em 1812, narra história de uma princesa cuja beleza desperta a inveja de sua madrasta, a Rainha Má. Ao consultar seu espelho mágico, a rainha descobre a superioridade estética de Branca de Neve, a qual tenta eliminar por meio de um caçador, que, por sua vez, decide poupá-la. Refugiando-se na floresta, a protagonista encontra abrigo entre os sete anões. No entanto, a malvada rainha, disfarçada, a induz ao consumo de uma maçã envenenada, resultando em seu profundo sono, que só é rompido pelo beijo de um príncipe, culminando em sua redenção. Os temas da inveja, simbolizada pela madrasta, e a confrontação entre o bem, personificado por Branca de Neve, e o mal, representado pela rainha, permeiam a narrativa, enfatizando uma crítica sociocultural sobre a busca obsessiva por beleza e a dinâmica do poder.

Em suas várias adaptações e recontos em cordel, destacamos as produções como *Branca de Neve e os sete anões*, de Severino Borges (19--); e *Branca de Neve e o Soldado Guerreiro*, de Leandro Gomes de Barros (19--); *Branca de Neve*, de Varneci Nascimento (2010); *Branca de Neve em Cordel*, de Susana Morais (2009); *Branca de Neve e os sete anões*, de Lúcia Carvalho (2009).

Essas narrativas poéticas estabelecem aproximação com a estrutura narrativa do clássico conto da Branca de Neve. Nas histórias, a jovem protagonista permanece sendo alvo da inveja, que serve como o motor do conflito central, além de evidenciar a clara dicotomia entre o bem e o mal, característica dos contos de fadas. Branca de Neve se apresenta, portanto, como um símbolo de inocência e virtude, passando por uma jornada repleta de sofrimento, desafios e constantes ameaças, que culmina em um processo de superação que reafirma a ordem moral da narrativa. No contexto da literatura de cordel, essa base é reinventada, adaptando-se às características da oralidade, das rimas e da interação direta com o público popular.

Uma leitura comparativa entre as obras de Severino Borges, Varneci Nascimento, Susana Morais, Lúcia Carvalho e Leandro Gomes de Barros revela abordagens distintas na adaptação do famoso conto *Branca de Neve* dentro da literatura de cordel. Essa leitura destaca diferentes níveis de fidelidade à narrativa original e variados objetivos estéticos. Nos versos de Severino Borges, Varneci Nascimento, Susana Morais, Lúcia Carvalho, por exemplo, existe uma conexão direta com a história



clássica europeia, mantendo personagens chave como a rainha, a madrasta e a jovem desejada, além do simbolismo das cores, o branco da neve, o vermelho do sangue e o negro dos cabelos. A obra de Varnecki se destaca por sua metanarrativa desde o início, ao apresentar a solicitação de uma criança ao poeta, conferindo um aspecto lúdico e reflexivo sobre o ato de criar literatura. Por outro lado, Susana Morais adota uma narrativa mais convencional e linear, focando na sequência de eventos principais.

As narrativas adotam uma linguagem acessível, com versos que rimam e uma sonoridade constante, elementos fundamentais da poesia de cordel, além de direcionarem a atenção para o desenvolvimento moral do leitor/ouvinte. Enquanto a adaptação de Varnecki e de Leandro mantém a estrutura tradicional do cordel em sextilhas, Susana apresenta a estrutura em quadras, com disposição das sílabas em ABCB.

Na obra de Susana Morais, a figura da madrasta é apresentada de forma clara e impactante, caracterizada como “vaidosa”, “mandona” e “venenosa”, reforçando a dualidade entre o bem e o mal, um recurso comum na tradição oral. Já em Varnecki Nascimento, destaca-se a riqueza visual da cena inicial, como por exemplo o vermelho do sangue contrastando com a neve e a moldura de ébano, o que confere ao cordel uma expressão poética mais simbólica, sem perder a nitidez da narrativa. Em ambos os textos, a reinterpretação do conto clássico contribui para a promoção cultural e a reafirmação de valores morais, como a inocência e a crítica à vaidade desmedida.

O texto de Leandro Gomes de Barros, por sua vez, se distancia bastante da versão clássica de Branca de Neve, aparecendo como uma reinterpretação criativa, característica do cordel tradicional nordestino. Desde os primeiros versos, o autor redireciona a atenção para uma história com um caráter histórico-épico, incluindo menções a locais remotos, como a Ásia Maior, e focando em personagens masculinos principais, como o soldado e o gigante. A composição se assemelha mais às narrativas de aventuras e feitos heroicos do que aos contos de fadas europeus, ressaltando a liberdade criativa do cordelista em relação à obra original. Apesar disso, preserva-se o tom oral, com um narrador que se apresenta como contador de um “fato significativo” e a finalidade de entreter, além de transmitir valores.

Assim, a leitura dos textos ressalta a adaptabilidade da literatura de cordel como um espaço para a transformação, recriação e nova interpretação de histórias clássicas. Enquanto Varnecki Nascimento e Susana Morais se conectam de maneira mais direta com a narrativa de *Branca de Neve*, mantendo seus aspectos simbólicos e morais, Leandro Gomes de Barros ilustra como o cordel tradicional pode captar apenas aspectos gerais do universo clássico, gerando uma nova história, evidenciada pelo heroísmo, pela oralidade e pela criatividade popular. Outro aspecto que merece destaque nessa produção do cordel contemporâneo é a presença de uma autoria feminina traduzida nas adaptações das poetisas Suzana Morais e Lúcia Carvalho. Essa diversidade valida o cordel como um gênero dinâmico, capaz de unir tradição e inovação, lealdade e liberdade artística.

### O Patinho Feio

Outro conto clássico que também passa a inspirar nos poetas populares os recontos / adaptações em cordel é *o Patinho feio*, escrito por Hans Christian Andersen. O processo de reconto dessa narrativa em versos de cordel é, segundo os dados coletados em nossa pesquisa, mais recente que aquele que ocorreu com as narrativas anteriormente citadas ao longo deste. As narrativas encontradas como



parte dessa produção foram *O Patinho feio: adaptado da obra de Hans Christian Andersen em cordel*, de J. Borges, com ilustrações de Jô Oliveira (2005); *O Patinho feio em cordel*, de César Obeid, com ilustrações de Eduardo Ver (2010); *O Patinho feio em cordel*, de Arievaldo Vianna (2012); *O Patinho feio*, recontado por Stélio Torquato Lima (2019).

Escrito por Hans Christian Andersen, *O Patinho feio* foi publicado em 1843. Ao contrário de muitos contos de encantamento que se originaram apenas de forma oral, *O Patinho feio* é reconhecido como uma narrativa literária com autor determinado, embora esteja profundamente ligada à tradição popular e às formas narrativas do folclore europeu. A obra rapidamente transcendeu suas fronteiras europeias, tornando-se um dos contos mais traduzidos e adaptados da literatura mundial, inspirando diversos recontos, incluindo a literatura de cordel, que o integrou ao seu acervo popular durante o século XX.

Na leitura do conto de Andersen é possível observar um aspecto descritivo que exerce um forte efeito visual e reflexivo, onde a natureza é retratada de maneira elaborada e poética, servindo como um cenário para o surgimento do patinho rejeitado. O narrador adota um tom lírico e contemplativo, típico da tradição literária europeia do século XIX, dando ênfase à introspecção e ao desenvolvimento gradual do conflito.

Nas adaptações para o cordel, a narrativa é recontada de acordo com os elementos da literatura de cordel, com versos, rimas e ritmo definidos e uma linguagem característica do gênero. A oralidade é enfatizada pela forma poética e pelo tom do poeta que (re)conta dirigindo-se direta ou indiretamente ao leitor.

As adaptações de Torquato e Viana apresentam-se a esse leitor a partir do tradicional folheto enquanto os versos de César Obeid são apresentados ao leitor no suporte livro com ilustrações e em duas versões, a primeira em sextilhas e a outra em teatro de cordel com diálogos e versos rimados e metrificadas, mais um convite sedutor para o leitor de cordel.

Também no suporte livro com ilustrações, a versão adaptada por J. Borges e ilustrada por Jô Oliveira reconta em versos e ilustrações / imagens, cheias de cores e linhas, o conto de Andersen. Essa versão apresenta ao leitor, na linguagem da literatura de cordel, um rico entrelaçamento de versos e coloridas imagens que sugerem as xilogravuras tradicionais dos folhetos e encantam os leitores dos textos verbal e visual.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao adaptar contos como *O Gato de Botas*, *Branca de Neve* e *O Patinho feio* para a poesia de cordel, os poetas populares enfatizam elementos essenciais dessas narrativas, tais como a luta entre o bem e o mal, a exclusão social, a ascensão social e a moralidade, proporcionando a disseminação dos clássicos por meio de adaptações e recontos no Brasil.

Assim, “traduzindo” na linguagem do povo e para o povo através de narrativas poéticas contos populares, combinando oralidade e texto, popular e erudito, além de aspectos locais e universais, o cordel permite a reinterpretação de histórias clássicas sob a ótica da cultura nordestina, preservando os elementos essenciais dos contos de encantamento, ao mesmo tempo em que os enriquece com rimas, imagens, cores e valores da região.



Destarte, é possível afirmar que as adaptações em cordel reforçam a vivacidade dos contos de fadas e destacam a habilidade da literatura popular em estabelecer um diálogo com os textos canônicos, preservando sua essência estética e cultural. Ao unir tradição e modernidade, oralidade e escrita, conhecimentos eruditos e saberes populares, a literatura de cordel se firma como um espaço especial para a difusão e renovação das obras clássicas, contribuindo de forma significativa para os estudos literários atuais e para uma compreensão mais ampla dos processos de transmissão cultural e literária. neste sentido, o texto cordelístico não apenas torna os clássicos mais acessíveis, mas também os insere em um contexto cultural compartilhado, onde a literatura desempenha, ao mesmo tempo, papéis de entretenimento, formação ética e conservação da memória cultural.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. **História de cordéis e folhetos**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- BATISTA, Adriane Figueira. ERA UMA VEZ... ENTRE A TRADIÇÃO E A MODERNIDADE NAS VERSÕES DO CONTO "BRANCA DE NEVE". **Revista Desassossego**, v. 9, n. 18, p. 63-73, 2017.
- DIÉGUES JÚNIOR, Manuel. **Ciclos temáticos na literatura de cordel**. Maceió: Imprensa oficial Graciliano Ramos, 2012.
- FEIJÓ, Mário. **O prazer da leitura**: como a adaptação de clássicos ajuda a formar leitores. São Paulo: Ática, 2010.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Cordel**: leitores e ouvintes. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- HAURÉLIO, Marco. **Literatura de Cordel**: Do Sertão à sala de aula. São Paulo: Paulus, 2013.
- KUHLEWEN, Carla. **A realeza no Nordeste brasileiro: releituras do conto de fadas no romance de cordel**. São Paulo: Editora Dialética, 2003.
- PEREIRA, Joelma Cristina. **Reconto**: a tradição que se renova. Três Lagoas. Dissertação (Mestrado, Estudos Literários) – UFMS/CPTL.77 fls, 2013.
- WANDERLEY, Naelza de Araújo. A bela adormecida no bosque: o sono encantado de uma princesa recontado em romances de cordel. *In*: BRAEM, Eloísa Porto Corrêa Allevato; LIMA, Norma Sueli Rosa, Organizadoras. **Contos de fadas e seus recontos**: diálogos verbo-visuais. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2022.



# A LUDICIDADE DA PALAVRA: A UTILIZAÇÃO DE VERSOS, POEMAS E QUADRINHAS NO 2º ANO COMO ESTRATÉGIA DE LEITURA NO MATERIAL DIDÁTICO COMPLEMENTAR

Tyciana Vasconcelos Batalha

*Mestra em Educação Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB/UFMA)*

Karla Dayanne Braga Abreu Aguiar

*Mestra em Educação Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB/UFMA)*

Keyne Conceição Marques Silva

*Especialista em Docência da Educação Infantil (UFMA)*



## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O processo de ensino e aprendizagem da linguagem em turmas do 2º ano do Ensino Fundamental está voltado para práticas de leitura e escrita, desenvolvidas pelo docente e pelo estudante, cuja finalidade principal é a consolidação da alfabetização das crianças. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), o processo de alfabetização deve ter início aos seis anos de idade, no 1º ano do Ensino Fundamental, e ser concluído até o final do 2º ano, por volta dos sete anos, demandando, nos anos subsequentes, a continuidade desse percurso por meio do aprimoramento ortográfico e ampliação de repertório de escrita, leitura e oralidade.

Para que esse processo se torne significativo e prazeroso para crianças ainda pequenas, faz-se necessário o contato com a diversidade de gêneros textuais que ofereçam possibilidades para que as crianças interajam como os textos, criem novas possibilidades a partir dos mesmos, através de atividades que lhes tragam prazer. Dessa forma, as situações vivenciadas na escola nos permitem refletir sobre a relação do ensino como lugar de práticas de linguagem.

Portanto, iremos analisar nesta pesquisa como os textos poéticos contribuem para o desenvolvimento das habilidades de leitura, ampliação do vocabulário, consciência fonológica e prazer estético nas crianças em processo de alfabetização. Pois, entendemos que “o ato de alfabetizar vai além do simples ler e escrever e conduz a outras práticas sociais. Coloca-se, então, cada vez mais a necessidade de os alunos serem envolvidos em situações concretas de leitura e de produção de textos” (Santos, Albuquerque e Mendonça, 2007, p.126).

Além disso, discute-se o papel da ludicidade e da musicalidade presentes nos gêneros poéticos na construção de sentidos, promovendo o envolvimento ativo dos estudantes com a linguagem.

Para Batalha (2024), a ludicidade é uma das maneiras mais eficazes para envolver as crianças nas atividades. De modo que, além de pensar nos textos que serão apresentados às crianças, o professor





deve planejar de forma objetiva e intencional as ações que irão propor em sala de aula para estimular o envolvimento coletivo das crianças.

Ao trabalharmos com versos, poemas e quadrinhas, conseguimos envolver as crianças em todos os níveis de desenvolvimento, respeitando a heterogeneidade da turma, a criatividade das crianças. Pois consideramos que o poema é um texto “marcado por recursos sonoros e rítmicos. Geralmente o poema permite outras leituras, além da linear”, pois sua organização sugere ao leitor a associação de palavras ou expressões “posicionadas estrategicamente no texto” (Goldstein, 2006).

O interesse pelo desenvolvimento desta pesquisa surge enquanto professoras-autoras do Material Didático Complementar (MDC) do Território Maranhense para turmas do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, organizado pela Associação Nova Escola e a Associação Bem Comum (2024), atuantes em salas de aula e formadoras de professores alfabetizadores, percebendo a sala de aula como o laboratório perfeito para desenvolvimento do material, com professores e crianças reais, com suas dificuldades e desafios do processo de alfabetização.

Um currículo inspirado no território possibilita a inserção da riqueza e diversidade no Maranhão nas ações pedagógicas nas escolas e salas de aula. Nesse sentido, constitui referência elaborada pelos professores maranhenses que consideram a BNCC, mas também a “maranhensidade” necessária a um currículo significativo para a aprendizagem de nossos estudantes (Maranhão, 2019, p.14).

Traçamos dois objetivos para esta pesquisa, sendo o primeiro refletir sobre a importância do uso de versos, poemas e quadrinhas no 2º ano do Ensino Fundamental como estratégias de incentivo à leitura e ao letramento. E, o segundo, destacar a presença dos versos, poemas e quadrinhas nos materiais didáticos complementares, utilizados em sala de aula, como meio de explorar todos as práticas de linguagem da língua portuguesa.

Para a metodologia pode-se considerar que esta é uma pesquisa qualitativa e de intervenção, uma vez que os dados apresentados foram resultados de práticas pedagógicas sistematizadas com o uso do MDC. Tais práticas foram realizadas na Unidade de Educação Básica Darcy Ribeiro da rede municipal de educação de São Luís - MA. Tivemos a participação de uma professora alfabetizadora e estudantes do 2º ano B, turno matutino, da referida escola. As atividades foram desenvolvidas em duas semanas, mediadas pelo uso dos poemas “O rom-rom do gatinho” de Ferreira Gullar e “Canção de ninar gato com insônia” de Sérgio Capparelli. Para respaldar a pesquisa trouxemos os autores: Abramovich (1997), Soares (2022); Oliveira e Silva (2022), Paiva (2005); Goldstein (2006) e Batalha (2024) entre outros.

## O MATERIAL DIDÁTICO COMPLEMENTAR EM SALA DE AULA

Entendemos que a aprendizagem é feita através de tentativas. Desse modo, o ambiente escolar é o lugar ideal para que as crianças explorem essas tentativas, das mais variadas formas possíveis. O MDC apresenta-se nesse contexto como um material a mais para exploração dessa variedade de formas de ensino na medida que apresenta sugestões inovadoras de exploração dos diversos gêneros textuais em sala de aula, trazendo como apoio o Caderno do Professor com orientações de aplicação das atividades apresentadas e acompanhamento das aprendizagens pelas crianças.



Ainda assim, consideramos que cabe ao professor explorar as possibilidades trilhadas pelas crianças e conduzir ao aprimoramento e ampliação dos saberes adquiridos por elas. Ou seja, acreditamos que o professor é capaz de ir além do que está proposto no Material Didático Complementar por conhecer as necessidades e capacidades da sua turma.

Alguns textos inseridos no MDC, através da curadoria das professoras-autoras maranhenses, são de autoria de escritores maranhenses ou trazem traços da cultura local e que possam fazer as crianças sentirem-se próximas ao que ali está representado.

Os poemas apresentados nesta pesquisa encontram-se no Caderno do 2º ano do MDC, especificamente, na Unidade 3: Um mundo de versos. Para esta unidade em que é explorado o gênero poema, estão propostas práticas de leitura e de produção de textos, análise linguística e semiótica e oralidade. Estando relacionadas as seguintes habilidades a serem desenvolvidas: EF15LP01, EF15LP02, EF15LP05, EF15LP06, EF15LP07, EF15LP09, EF15LP12, EF15LP15, EF12LP05, EF12LP06, EF12LP18, EF12LP19, EF02LP02 e EF02LP03.

Figura 1: poemas “O rom-rom do gatinho” e “Canção de ninar gato com insônia”

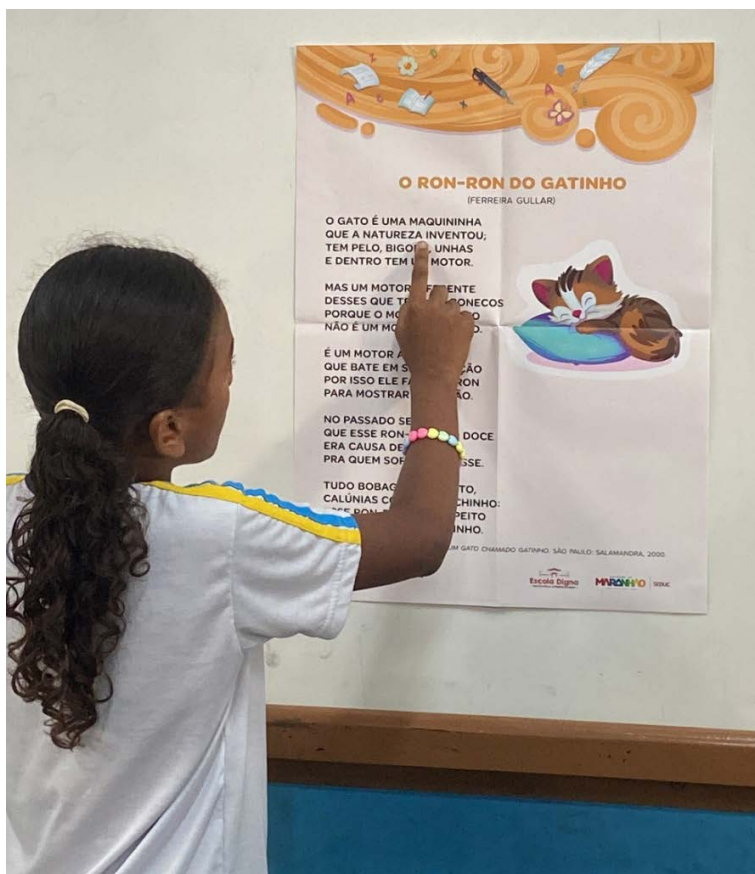


Fonte: Arquivo Pessoal das Autoras (2025)

Desse modo, os poemas “O rom-rom do gatinho” de Ferreira Gullar e “Canção de ninar gato com insônia” de Sérgio Capparelli trouxeram memórias afetivas e muitos questionamentos para as crianças desde o primeiro contato como os textos através da leitura pela professora. Pois de acordo com Abramovich (1997, p.10), estes poemas “são sobretudo experiências de olhar... [...] E é tão bom saborear e detectar tanta coisa que nos cerca usando este instrumento nosso tão primeiro, tão denotado de tudo: a visão. Talvez seja um jeito de não formar míopes mentais”.

Já no segundo contato, as crianças puderam explorar o texto com a liberdade de fazer suas próprias leituras, brincando com a repetição de palavras apresentada no poema visual de Sérgio Capparelli, imitando o rom-rom do gatinho, sentindo a batida do seu coração como se fosse o motor do gatinho apresentado no poema de Ferreira Gullar e exercitando a leitura de ambos os textos de

forma individual, coletiva, silenciosa ou em voz alta como o auxílio do cartaz. Figura 2: Leitura em voz alta como o auxílio do cartaz.



Fonte: Arquivo Pessoal das Autoras (2025)

Para além de brincar com as rimas dos versos de Ferreira Gullar, o MDC trouxe uma proposta de atividade para brincar como as emoções, onde as crianças deveriam usar a criatividade para expressar por meio de ilustrações, o que representavam para elas as palavras GRATIDÃO e CARINHO contidas nos versos, o que pode ser observado no terceiro momento de observação e aplicação das atividades do MDC com essa turma. Como afirma Oliveira e Silva (2024, p. 2)

A poesia, tal como a educação, é um processo contínuo, onde o fim de um ciclo marca o início de outro. É uma sequência infinita de eventos éticos, estéticos e epistemológicos. Embora não possamos criar gênios, podemos enriquecer a qualidade criativa do processo educativo, já que a criatividade é uma habilidade desenvolvível por todos e contribui para a ludicidade e o entendimento profundo das coisas.

Encontramos uma professora consciente do que as crianças seriam capazes de fazer e do quanto se sentem motivados por essas propostas desafiadoras, a mesma sugeriu que a turma não deixasse essas produções presas ao livro, mas que compartilhassem os seus desenhos em forma de um cartaz coletivo e relatassem ao grupo o que cada desenho representava para eles.

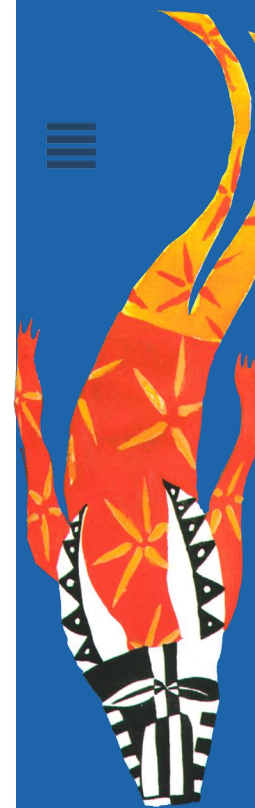




Figura 3: Cartaz coletivo



Fonte: Arquivo Pessoal das Autoras (2025)

Esse foi um momento de muita interação, que proporcionou muito aprendizado a eles a partir dos relatos de como as duas palavras se apresentam para cada criança de forma diferente. Todo o desenvolvimento das atividades durante a primeira semana de observação, também se tornou interessante, por ser pautado na liberdade de expressão entre o grupo, era perceptível que não havia espaço para julgamento entre o que podia ser certo ou errado no seu momento de produção. Visto que, “Promover o encontro das crianças com o texto literário, desde o início do processo de alfabetização, constitui [...], um desafio; tanto para quem propõe como para quem se dispõe” (Paiva, 2005, p.47).

Tendo em vista que a intenção da professora era garantir, também, o espaço para a individualidade. É possível observar que as ilustrações foram bem diversificadas, demonstrando o que cada criança quis representar a partir das palavras apresentadas e das situações reais de comunicação vivenciadas com as conversas informais, confrontação das ideias com os colegas e discussões sobre os dois textos socializados em sala.

### **ESCUTAR, LER, SENTIR, DESENHAR E ESCREVER: SISTEMATIZAÇÃO DAS ATIVIDADES PARA FORTALECER AS APRENDIZAGENS.**

Na segunda semana de observação com essa turma, consideramos que a professora já havia percorrido um roteiro capaz de aproximar as crianças ao gênero textual poema, permitindo que elas reconhecessem variações possíveis desse gênero em quantidades versos e estrofes, a presença da musicalidade através de rimas, assonâncias e aliterações e a possibilidade de explorá-lo visualmente. Soares (2022, p.32) explica que:

[...] o letramento é um conceito complexo e diversificado. Em primeiro lugar, porque são várias e heterogêneas as práticas sociais em vários contextos – na família, no trabalho, na igreja, nas mídias impressas ou digitais, em grupos sociais com diferentes valores e comportamentos de interação



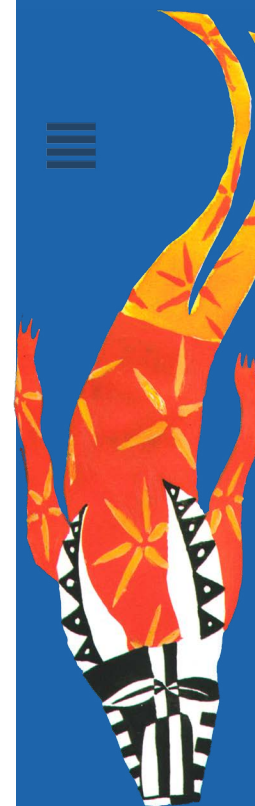
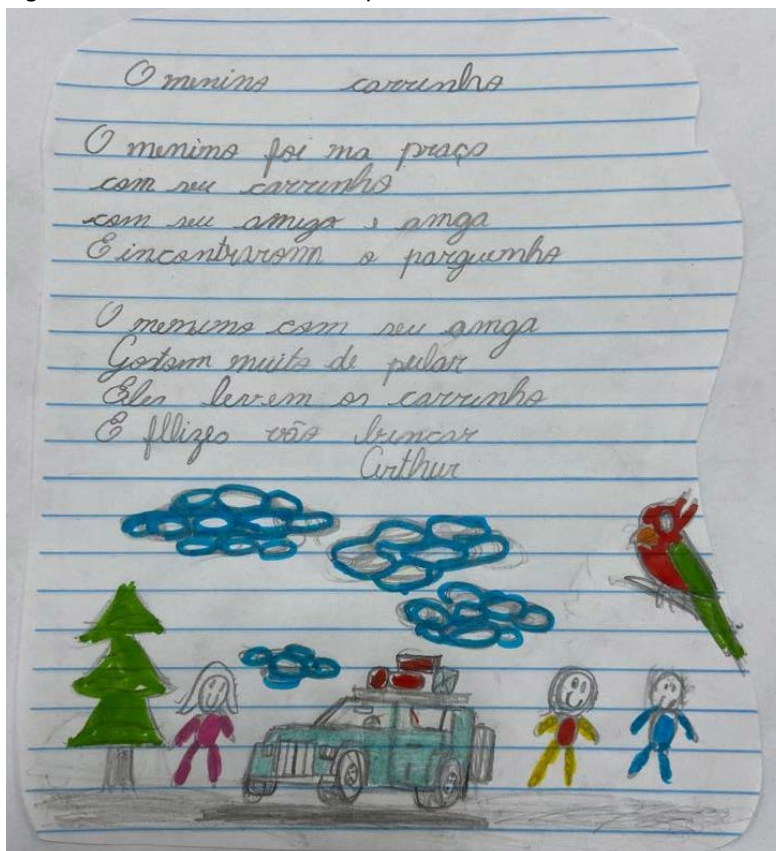


Figura 5: Escrita em versos com apenas uma estrofe



Fonte: Arquivo Pessoal das Autoras (2025)

No terceiro caso que iremos apresentar aqui, a criança escreveu um conto, onde ela faz a narrativa de um pedido de casamento, percebe-se que a criança ainda guardava as memórias do que havia pensado para ilustrar as palavras amor e carinho. Porém, ao perceber o início das socializações dos amigos de sala com escritas em versos pediu ajuda para a professora.

Para essa criança, foi sugerido que ela apresentasse da forma que havia feito inicialmente, e caso fosse da sua vontade que ela preparasse uma versão em versos com o mesmo tema como tarefa de casa, para que compartilhasse com os amigos no outro dia. Assim, foi feito e ficamos com dois registros feitos por essa criança, em verso e prosa, literalmente.

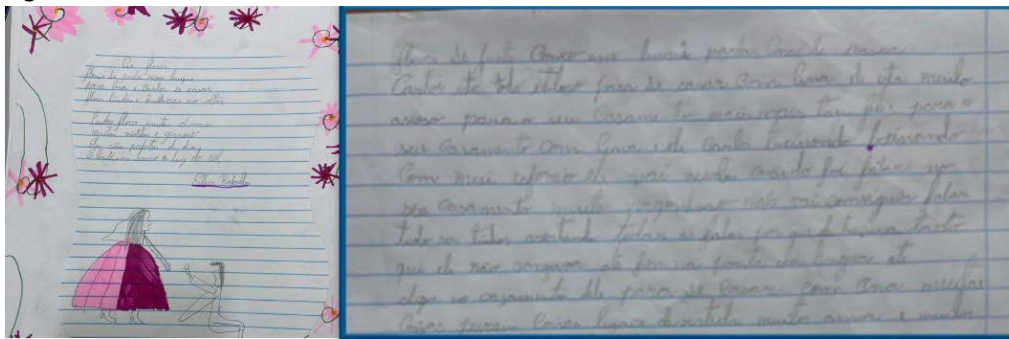
Transcrição do conto escrito por E.R.:

Flores se junta como um buquê para Ana se casar Carlos está todo estiloso para se casar com Ana ele está muito asioso para o seu casamento mais também feliz para o seu casamento com Ana e ele Carlos treinando.

Com muito esforço ele vai acertar quando foi falar no seu casamento muito vergonhoso mais vai conseguir falar tudo certinho, acertando todas as falas porque ele treina tanto que ele cançava até fica na ponta da língua até chega no casamento dele para se casar com Ana muitas coisas puras coisas legais, divertidas e muito amor.



Figura 7: Escrita em versos



Fonte: Arquivo Pessoal das Autoras (2025)

Todas as produções passaram, posteriormente, por uma revisão ortográfica feita pela professora. Porém, entendemos ser importante inserir as imagens aqui respeitando a forma como as crianças escreveram inicialmente, observando que os erros ortográficos estão presentes, porém essa não é a principal preocupação para essa etapa da formação de crianças produtoras de textos.

Assim como Jolibert (2006) afirmou que produzir texto é representar por meio da escrita a interação linguística que acontece na fala. Percebemos que quanto maior a liberdade das crianças para expressar o que pensam das mais variadas formas possíveis, maior será a vontade de registrar e compartilhar esses pensamentos de forma escrita.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que não existe um caminho único a ser traçado para alcançar os objetivos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização. Mas, utilizar alguns roteiros produzidos com essa finalidade como é o caso do Material Didático Complementar do Território Maranhense pode ser um percurso facilitador na busca pela alfabetização das crianças do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental.

E como tratamos esse recurso tão rico como um instrumento facilitar do ensino e aprendizagem das crianças, identificamos que ele não é limitador. Porque, ao professor sempre restará espaço para ampliar as discussões, explorar contradições, considerar as criações e indagações e repertoriar os estudantes com argumentos e informações que transcendem ao que está inserido nos livros e só as relações vivenciadas em sala de aula é capaz de produzir.

Durante esta pesquisa, verificamos como o MDC pode ser trabalhado em sala de aula, como as crianças são capazes de aprender através de textos rimados como poemas e quadrinhas. Mas, sobretudo, observamos como a ludicidade é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento da autonomia e do compartilhamento de ideias entre as crianças, enriquecendo suas capacidades de produções e discussões.

Os resultados indicam que a presença de textos rimados e estruturados em forma de versos potencializam práticas pedagógicas significativas, favorecendo o trabalho com rimas, ritmo e repetição, elementos que auxiliam na fluência e compreensão leitora.

Concluímos, assim, que a integração desses gêneros ao material didático complementar representa um recurso pedagógico valioso para a formação de leitores desde os primeiros anos escolares.



## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. 4.ed. São Paulo: Scipione, 1997

ASSOCIAÇÃO NOVA ESCOLA; ASSOCIAÇÃO BEM COMUM (org.). **Caderno pedagógico do pacto pela aprendizagem**: material didático complementar do Maranhão: 2º ano: ensino fundamental: caderno do estudante: volume 1: 1º semestre. 2. ed. São Paulo: Associação Nova Escola, 2024. ISBN 978-65-5965-280-8.

BATALHA, Tyciana Vasconcelos. **Práticas pedagógicas na pré-escola**: encontros lúdicos entre educadores/as & crianças pequenas no Centro Integral de Educação Infantil – Creche da Liberdade. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica/CCSo, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://www.basebncc.mec.gov.br> . Acesso em: 25 out. 2025.

CAPPARELLI, Sérgio. Come-vento. Porto Alegre: L&PM, 1988. In: ASSOCIAÇÃO NOVA ESCOLA; ASSOCIAÇÃO BEM COMUM (org.). **Caderno pedagógico do pacto pela aprendizagem**: material didático complementar do Maranhão: 2º ano: ensino fundamental: caderno do estudante: volume 1: 1º semestre. 2. ed. São Paulo: Associação Nova Escola, 2024. ISBN 978-65-5965-280-8.

JOLIBERT, Josette. JACOB, Joannette. **Além dos muros da escola**: a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Artemed. 2006.

Goldstein, N. S. **Gênero poético**: uma proposta em espiral para o ensino fundamental II. Filologia E Linguística Portuguesa, 8, 361-377, 2006.

GULLAR, Ferreira. UM GATO CHAMADO GATINHO. SÃO PAULO, SALAMANDRA, 2000. In: ASSOCIAÇÃO NOVA ESCOLA; ASSOCIAÇÃO BEM COMUM (org.). **Caderno pedagógico do pacto pela aprendizagem**: material didático complementar do Maranhão: 2º ano: ensino fundamental: caderno do estudante: volume 1: 1º semestre. 2. ed. São Paulo: Associação Nova Escola, 2024. ISBN 978-65-5965-280-8.

MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense**: para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (DCTM). Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

OLIVEIRA E SILVA, A. do S. de. (2024). A poesia como ferramenta lúdica no processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental. *Rebena - Revista Brasileira De Ensino E Aprendizagem*, 9, 379–390. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/267>. Acesso em: 25 jun. 2025.

PAIVA, A. A leitura literária no processo de alfabetização: a mediação do professor. In: *Alfabetização e leitura literária*. Boletim 09. Jun, 2005.

SANTOS, Carmi Ferraz, ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. e MENDONÇA, Márcia. Alfabetização e letramento nos livros didáticos. In SANTOS, Carmi Ferraz e MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. 1ed., 1reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, M. Alfaetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. 4º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2022.

VAL, Maria da Graça Costa; VIEIRA, Martha Lourenço. **Produção de textos escritos: construção de espaços de interlocução**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.



# ALDRAVIA: UMA VIA POÉTICA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO<sup>12</sup>

Antonia Merylandia F. Ribeiro Barros

FACULDADE UNINA

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

[...] O segredo maior da literatura é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavras. [...] (COSSON, 2022, p. 29)

Os estudos que discorrem neste artigo, e que foi apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso, são frutos de pesquisas e oficinas literárias sobre o gênero aldravia, uma poesia minimalista, composta por seis palavras-versos. A palavra é uma ponte que atribui sentido ao imaginário do homem, e, é por meio dela, que o ato da linguagem simbólica tece o caminho de humanizar a sua capacidade de criar um espaço mais acolhedor.

As palavras: *bola, pipa, esperança, pedra* – como exemplo – podem não fazerem sentidos escritas dessa forma, mas já carregam muitos fios soltos que tecem o caminho poético de uma criança ao entrar em contato com esses vocábulos, os quais trazem um conceito e um significado próprio.

O objetivo deste artigo, é propor a criação de uma oficina de produção artística de aldravias para as crianças que estão no ciclo da alfabetização, o qual corresponde o ensino do 1º até o 3º ano de acordo com a BNCC.

Diante disso, a pesquisa tem – como desafio essencial – a capacidade de estimular e de aguçar o gosto por essa forma poética minimalista – aldravia. E, no sentido organizacional, a metodologia que ampara a pesquisa é de caráter qualitativo, a qual busca dados e informações pertinentes à temática de pesquisas bibliográficas publicadas.

Os teóricos que direcionam essa pesquisa baseiam-se Donadon-Leal (2021), Donadon (2021), Amaro (2021), Coelho (2000), Kirinus (2008), Kirinus (2011), Cosson (2022), Rodari (2021), Feba; Sousa ((2020) e Medeiros; Ribeiro (2024).

Nesse contexto, é importante lembrar que o universo do aluno se encontra numa fase muito simbólica e lúdica, o qual faz parte da sua própria natureza poética. Dessa forma, a criação de uma oficina poética aldrávica no ciclo de alfabetização permite promover momentos e movimentos significativos que contribuirão no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança.

## ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO LITERÁRIO

A escrita e a leitura fazem parte do processo cultural literário da criança, antes mesmo de entrar na escola a criança já tem contato com a escrita e a leitura no contexto familiar, mas as primeiras escritas dela, começam por meio das garatujas, as quais vão ganhando formas com a aprendizagem

12 O referido artigo trata-se do Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização Lato Sensu, do curso de Literatura Infantil 2.





das letras do alfabeto, das sílabas, da ortografia, dos fonemas e dos grafemas. Esses processos de aprendizagens são práticas que fazem parte da tecnologia da escrita que promove a alfabetização e o letramento na escola

Assim, as práticas em sala de aula devem ser orientadas e aplicadas conforme a alfabetização com o apoio do letramento. Soares (2020, p.27) relata que a alfabetização é um “[...] processo de apropriação da escrita, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas [...]”.

Nesta etapa da alfabetização, a escrita e a leitura ganham forma por meio das práticas pedagógicas, por isso, esta pesquisa tem como justificativa contribuir na formação literária poética da criança. Soares (2020, p.228), acrescenta que a “[...] leitura de poemas, porém, deve ter objetivo, sobretudo, o desenvolvimento de uma relação sensível, mais que racional, com o que nos rodeia, já que incentivam uma percepção do mundo estética, emotiva, criativa. [...]”. O ato de ler, mesmo realizado individualmente, torna-se uma atividade social” (COSSON, 2022, p. 40).

Diante disso, o professor tem a possibilidade de despertar o gosto pelos poemas e cria situações em que as crianças possam vivenciá-las e compreendê-las.

## POESIA: UM JOGO DE PALAVRA NA INFÂNCIA

[...] O menino aprendeu a usar as palavras.  
Vi que podia fazer peraltagens com as palavras.  
E começou a fazer peraltagens.

Foi capaz de interromper o voo do pássaro  
botando ponto no final da frase.  
Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.

O menino fazia prodígio.  
Até uma pedra dar flor! [...]  
(BARROS, 2021, p.22-26)

Manoel de Barros retrata e ilustra a palavra numa infância lúdica que faz parte da natureza poética da criança. A criança carrega em seu ser a essência da poesia em um estado de fantasia que reverbera do mundo real para o mundo imaginário que só ela sabe explicar, ou seja, ela “[...]liga o real ao imaginário” (Bachelard, 2018, p. 102). Ela cria palavras desconhecidas da sua língua materna, mas que fazem parte da sua língua poética.

A criança em seu estado contemplativo e poético consegue sentir nos momentos e movimentos os versos da sua própria infância, o qual é carregado de um “faz-de-conta” que transita entre os seus sentidos poéticos.

A criança, sob esse ponto de vista, não é nem um ser dependente, nem um “adulto em miniatura”, mas é o que é, na especificidade de sua linguagem que privilegia um modo de pensar conectado com as próprias coisas em sua materialidade, no qual todos os sentidos podem participar: da visão ao tato, da voz à letra, da escuta à fala (PALO; OLIVEIRA, 2025, p. 25).



A linguagem poética da criança é um “objeto brinquedo (a palavra) que se instala a ‘insurreição poética’ do poeta quando este diz “a lua ruava”, “a rua luava” e, como a criança, subverte a ordem e a simetria linguística. [...] (KIRINUS, 2008, p.45).

A criança em sua “[...] inata intenção de representar. Isto é, intenção de viver todos os tempos e todos os espaços e todos os ofícios: bombeiro, motorista, cozinheiro, relojoeiro, equilibrista [...]” (KIRINUS, 2011, p. 100), vive em um cenário criativo, repleto de energia, de imaginação e de fantasia, mas – ao mesmo tempo que este cenário é representado por uma **tela** sem os movimentos poéticos da infância – as lembranças e as memórias não farão parte desta criança.

Para conceituar **poema** (forma) e **poesia** (essência), o caminho escolhido aqui, é um cenário brincante entre duas irmãs gêmeas (M. e A.), de 2 anos e 5 meses.

O **poema** representa o espaço, a brincadeira e os brinquedos (a bicicleta e a boneca) e a **poesia** (essência do poema) representa os movimentos da brincadeiras – a fala, os gestos, as ações, a imaginação, a criatividade e a fantasia. *Dois irmãs gêmeas andando de bicicleta com uma boneca: M. anda na bicicleta de rodinha sem pedalar, apenas fazendo o percurso com o movimento da caminhada, pés no chão. Enquanto A. está sentada na sela, segurando nos ombros da irmã M. com muita confiança. Elas brincam de ir à padaria que fica muito longe.*

Como foi exposto anteriormente, a imaginação e a criatividade das crianças reverberam do cenário cotidiano delas uma vivência enriquecida com objetos (móveis e eletrodomésticos) e brinquedos que reproduzem no exercício da brincadeira a vida real dos adultos. “[...]. Porém, a necessidade da criança de imitar o adulto não é uma invenção, não é uma exigência induzida: faz parte da sua vontade de crescer” (RODARI, 2021, p. 108).

Nessa brincadeira de imitar o adulto, de unir e entrelaçar o mundo real com o imaginário a criança cria o seu próprio mundo e amplia a sua experiência repleta de significados que movimenta a palavra numa linguagem própria do universo infantil.

Rodari (2021) complementa que:

[...] uma palavra lançada na mente ao acaso produz ondas na superfície e na profundidade; provoca uma série infinita de reações em cadeia, enredando em sua queda sons e imagens, analogias e recordações, significados e sonhos, num movimento que mexe com a experiência e a memória, a fantasia e o inconsciente [...] (RODARI, 2021, p. 15).

Diante do exposto, a palavra faz parte das brincadeiras da criança, a qual atribui significados e “[...] experiência, portanto, um espaço artístico no qual as linguagens informam, antes de tudo, a si mesmas” (MEDEIROS; RIBEIRO, 2024, p. 24). Dessa forma, a poesia faz parte do universo infantil.

## ALDRAVIA: O BRINCAR COM A PALAVRA

As palavras: bailarina, palhaço, pipoca – como exemplos – escritas dessa forma, estão no estado natural do próprio signo. Já na Aldravia, as palavras despertam significados que vão além do seu sentido real, porque despertam sentimentos de amor, de carinho, de dores, de aromas, de brincadeiras, de sons. Nesse contexto, a palavra tem a capacidade de desempenhar significados simples, complexos, suaves, pesados, diretos, indiretos, calmos, agitados, ou seja, a palavra dança expressando o ritmo



próprio de quem a utiliza porque a palavra é repleta de mistério, a palavra é pura poesia – ela rima e chora numa melodia da vida de quem a utiliza

A Aldravia foi criada no movimento Artístico de Arte Aldravista em 2010, na cidade de Mariana (MG), pelos poetas: Andreia Donadon Leal, J.B. Donadon-Leal, Gabriel Bicalho e J.S. Ferreira com o intuito de promover e oferecer uma poesia sintética e metonímica.

**ALDRAVIA** é uma poesia curta de seis palavras-versos, uma palavra em cada verso. A palavra “**aldrava**”, nome de um batente de porta antigo, e da palavra “**via**”, que faz alusão ao caminho da poesia, é um neologismo criado pela escritora Andreia Donadon LEAL (O ABC das Aldravias: nas sendas da aldravia, 2022).

“Na Aldravia, a palavra é o elemento essencial formador da Poesia; por isso, a Aldravia prescinde da utilização de recursos visuais adicionais, nada obstante aceitar-se experimentação que não torne complicada a leitura do poema” (LEAL, 2022, p. 25).

O poeta Aldravianista deve seguir alguns critérios para a produção de Aldravias, Luciana Amaro relata alguns desses critérios:

Cada verso deve ser iniciado com letra minúscula, salvo quando forem nomes próprios e não deve haver pontuação entre eles para que se assegurem mais possibilidades de leitura. Entretanto, quando houver necessidade de se enfatizar uma entonação, emoção ou pergunta, o uso da pontuação pode acontecer como uma solução original, da maneira que o escritor considerar adequada. Não se trata, portanto, de estabelecer fórmulas fechadas para o fazer poético, mas sim de instituir um caminho a ser seguido no processo de criação [...]” (AMARO, 2021, p. 42).

Com relação à figura de linguagem que predomina na Aldravia é a metonímia, assim, é importante evitar a metáfora, não é proibido se apropriar da metáfora, mas o que é recorrente na produção de Aldravias, é o conceito metonímico que pode reduzir ou ampliar os sentidos das palavras na poesia aldrávica.

Segue alguns exemplos de aldravias:

### Andreia Donadon

<b>16</b>	<b>12</b>	<b>18</b>	<b>15</b>
papagaio	menino	bolinha-de-gude	castelos
pipa	sonhador	rola	de
pandorga:	tripula	no	areia
crianças	ondas	chão	crianças
empinando	do	sem	constroem
sonhos	mar	noção	sonhos

(In: Livro Cirandando, 2017 – a numeração das aldravia estão de acordo com o livro)

## Gabriel Bicalho

<b>18</b>	<b>51</b>	<b>25</b>	<b>38</b>
naveguei	catavento	mãos	soltar
longes	cata	de	coloridos
mares:	vento:	crianças	balões
barquinho	crianças	ciranda	cheios
de	catam	de	de
papel	lembranças!	anjos	ilusões!

(In: Livro Tic-Tac: Coração Menino, de Gabriel Bicalho – a numeração das aldravias estão de acordo com o livro)

## BASE DA SEQUÊNCIA BÁSICA DE COSSON: PROPOSTA DA OFICINA

A proposta da oficina de produções aldrávicadas no Ciclo da Alfabetização, tem como norte a sequência básica do letramento literário de Cosson. As atividades contribuirão na formação literária dos alunos, tanto no processo de alfabetização como no repertório de produção estética da Aldravia.

Cosson (2022) propõe quatro passos da sequência básica: motivação, introdução, leitura e interpretação. A **motivação** prepara o aluno para receber o texto. Ela é uma porta aberta para garantir o sucesso dos próximos passos. Ele acrescenta que a prática da motivação pode envolver atividades de leitura, escrita e oralidade.

[...] O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação. [...] as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir. A construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais de construção de motivação [...] (COSSON, 2022, p. 54-55).

Em seguida, manifesta-se a **introdução** de acordo com Cosson é importante apresentar a obra física, a biografia do autor deve ser fornecida de forma básica e, se possível, relacionada ao texto. Apresentações das capas, prefácios, e orelhas são instrumentos facilitadores de informações para a interpretação. Esses recursos podem apontar características para uma boa introdução. E, dessa forma, “[...] não pode se estender muito, uma vez que sua função é apenas permitir que o aluno receba a obra de maneira positiva [...]” (COSSON, 2022, p. 61).

O terceiro passo é a **leitura**, pois a prática escolhida pela professora pode apresentar algumas variações e diversos tipos de leitura como: leitura silenciosa, leitura coletiva, leitura feita pela professora, leitura por meio de vídeos e de filmes. Dependendo da obra escolhida e do tempo de leitura que será feita na sala de aula ou em casa, é muito importante que o aluno vivencie a leitura completa dela, pois, é no processo da leitura completa que o aluno vivenciará a experiência estética da obra. Cosson (2022, p.62) propõe durante a leitura de uma obra mais longa uma prática denominada de **intervalo**, a qual “pode ser feita por meio de uma simples conversa com a turma sobre o andamento da história ou de atividades mais específicas.





E o último passo proposto por Cosson é a **interpretação**, a qual envolve um diálogo entre autor, leitor e a construção do sentido do texto. A “atividade pressupõe a análise da obra nas perspectivas estéticas, estruturais e temáticas [...]” (AMARO, 2021, p.42). Ela é pensada em dois momentos: a interpretação interna, estrutura que compõe a obra literária, e a interpretação externa, posicionamento sobre ao entendimento temático construído pelo próprio leitor no ato da leitura da obra.

“As atividades de interpretação, como a entendemos aqui, devem ter como princípio a externalização da leitura, isto é, seu registro. Esse registro vai variar de acordo com o tipo de texto, a idade do aluno e a série escolar, entre outros aspectos [...]” (COSSON, 2022, p.66).

Assim, faz-se necessário promover um espaço de arte literária repleto de aprendizagem e humanização. “Conceber que a humanização na infância também ocorre por meio da literatura é entender que cada sujeito se torna humano a partir das aprendizagens e das experiências promovidas pela arte literária [...]” (FEBA, SOUZA, 2020, p. 120).

## SEQUÊNCIA DA OFICINA

### 1º passo: Motivação

Segundo Cosson, a motivação é o passo de criar vínculos, ela abre caminhos para as próximas atividades. Para iniciar a oficina, é importante planejar, separar diversos materiais para o acervo da oficina (livros de poesias: poesia concreta, haikai, aldravias, dicionários, caderno de desenho, lápis de cor, imagens, fotografias, música etc.).

Como a proposta da oficina será sobre a aldravia – poema curto de apenas 6 palavras-versos (o professor precisa ter um bom conhecimento sobre o Aldravia), é importante escolher poesias infantis que brinquem com as palavras, com as rimas, com os sons, com as imagens poéticas, com a música, com as metáforas e as metonímias. Para iniciar, separe o poema **Convite**, de José Paulo Paes. Sugestões de atividades (Reforçando que são atividades são para o Ciclo da Alfabetização):

1. Leitura do texto;
2. Propor algumas discussões, questionamentos, críticas e reflexões sobre o poema;
3. Discorrer sobre “O que é poesia? ”

### 2º passo: Introdução

Neste momento, é importante apresentar o acervo das obras selecionadas para os alunos. A seleção deve ser criteriosa “[...] dos elementos que serão explorados, a ênfase em determinados aspectos dos paratextos e a necessidade de deixar que o aluno faça por si próprio, até como uma possível demanda da leitura, outras incursões na materialidade da obra [...]” (Cosson, 2022, p. 61). Para este momento, o professor deve escolher gêneros poéticos: haikai, poesia concreta e aldravia.

Dessa forma, o aluno entenderá que o poema se apresenta de diferentes formas (em versos, estrofes), pode apresentar diferentes temas, diferentes imagens com efeitos visuais. A leitura e a prática de produções poéticas devem fazer parte das atividades pedagógicas na sala de aula. Nelly Coelho (2000, p. 223) relata que:

O jogo poético, além de estimular o olhar de descoberta nas crianças, atua sobre todos os seus sentidos, despertando um sem-número de sensações: *visuais* (imagens plásticas, coloridas, acromáticas, etc.); *auditivas* (sonoridade, música, ruídos...); *gustativas* (paladar); *olfativas* (perfume, cheiro); *tácteis* (maciez, aspereza, relevo, textura...); *de pressão* (sensações de peso ou de leveza); *temais* (temperatura, calor ou frio); *comportamento (dinâmica, estáticas...)*. É obvio que, num só poema, dificilmente todas essas sensações são provocadas ao mesmo tempo... pois cada um deles apresenta determinados tipos de transfiguração imagística, que tem seu modo peculiar de atuar no pequeno leitor ou ouvinte.

Sugestão de atividades e apresentação dos gêneros poético:

1. Apresentar o haikai;
2. Apresentar a poesia concreta;
3. Apresenta a aldravia.

Com relação a cada apresentação dos gêneros, vale destacar as características pertinentes de cada um, identificar as semelhanças e diferenças entre eles. E, por último, expor o gênero aldravia, seus principais autores, enfatizar a estrutura, características e figuras de linguagem.

### 3º passo: Leitura

Como sugestão de organização e acomodação dos alunos, a professora pode dividir a turma em grupos e entregar os livros de aldravias. Nesse momento, é importante que todos façam uma leitura silenciosa e depois uma leitura em voz alta para que os demais alunos observem as possibilidades de entonações. Como os textos são curtos, não há necessidade de dar um intervalo, mas é importante que no momento da socialização os alunos fiquem atentos ao colega que fará a leitura em voz alta.

### 4º passo: Interpretação

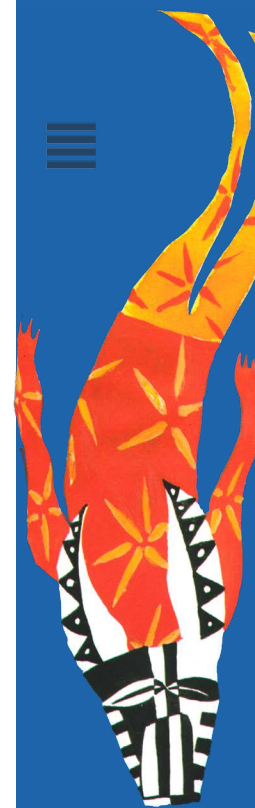
A professora deverá elaborar algumas questões de acordo com os livros escolhidos para o andamento da oficina. A interpretação pode ser feita com base nos dois momentos classificado por Cosson, momento exterior e interior.

Sugestão para elaboração da interpretação:

1. Perguntas sobre o autor e ilustração;
2. Perguntas relacionadas ao tema;
3. Perguntas relacionadas à figura de linguagem, pontuação, características da aldravia.

Sugestão de Dinâmica:

1. Escolher algumas aldravias dos livros e apontar as diferenças entre elas;
2. Refletir sobre as escolhas lexicais e pontuação;
3. Pedir aos alunos que desenhem a aldravia que mais gostaram.





## SUGESTÃO DE ATIVIDADES DA OFICINA:

Recursos: Livros de poesias de aldravias infantis, dicionários, caderno de desenho, lápis de cor, imagens, fotografias, música etc.

Objetivo: Estimular a leitura e a produção de aldravias.

Passo-a-passo:

1. Caça palavras: Pesquisar e escrever diversas palavras do dicionário;
2. Escolher três palavras e fazer um lindo desenho;
3. Observar o desenho e escrever palavras que fazem parte dele;
4. Produzir aldravias com as palavras dos desenhos;
5. Produzir aldravias com as palavras: pipa, bailarina e boneca.

Observação: A sugestão acima é para exemplificar como o professor pode explorar atividades para a oficina.

## CONCLUSÃO

Esta pesquisa acerca do universo da palavra que ganha novos significados, os quais vão além da sua própria significação. A palavra é um brinquedo nas mãos das crianças, ela ganha cores, formas, cheiros, gosto, som, ela voa como uma borboleta. Dentro desse contexto, é importante possibilitar a experiência de difentes gêneros poéticos, contribuindo na formação literária, no pensamento crítico e sensível dessa criança.

Assim, a Aldravia – poema minimalista – pode contribuir no processo cultural literário poético da criança que está no Ciclo de Alfabetização.

## REFERENCIAS

AMARO, Luciana Silva. **A aldravia e o hiperlink na construção de identidades literárias** [manuscrito] / Luciana Siva Amaro. – 2021.

BACHELARD, Gaston. **A Poética do Devaneio**. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

BARROS, Manoel de. **Exercícios de ser criança**. 1ª ed. SP: Companhia das Letrinhas, 2021.

BICALHO, Gabriel. **TIC-TAC: Coração menino**. Mariana Aldrava, Letra e Artes. 1ª ed. 2017.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: Teoria, Análise e Didática**. – 1 ed. – São Paulo: Moderna, 2000.

COSSON Rildo. **Letramento literário; teoria e prática**. 2 ed., 13ª impressão. – São Paulo: Contexto, 2022.

FEBA; SOUZA. **Práticas de leituras na primeira infância**. Presidente Prudente, São Paulo. Editora Educação Literária, 2020 gov.br/images/BNCC\_EI\_EF\_110518\_versoafinal\_si te.pdf. Acesso 20 de Janeiro de 2024.

KIRINUS, Glória. **Criança e poesia na Pedagogia Freinet**. – 3.ed. – São Paulo: Paulinas, 2008 – (Coleção comunicar).



KIRINUS, Glória. **Synthomas de poesia na infância.** – São Paulo: Paulinas, 2011. – (Coleção re-significando linguagens)

LEAL, Andreia Donadon (org.). **O ABC das aldravias nas sendas da aldravia:** atividades de Língua Portuguesa, Literatura, alfabetização, Matemática, Artes e Química. Mariana, Aldrava, Letras e Artes, 2022.

LEAL, Andreia Donadon. **Cirandando.** Mariana Aldrava, Letra e Artes. 1ª ed. 2017.

MEDEIROS, Juliana Pádua Silva; RIBEIRO, Joana Marques. **Mediação de leitura: a literatura em jogo** – 1. de. – Londrina, PR: Editora Madrepérola, 2024.

PALO, Maria José; OLIVEIRA, Maria Rosa D. **Lietratura Infantil – Voz de criança.** 1. ed. São Paulo: Miolo Mole. 2025.

RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia: introdução à arte de inventar histórias;** [tradução Antonio Negrini]; [revisão da tradução e notas Carlos S. Mendes Rosa]. – [12. ed. rev.]. – São Paulo: Summus, 2021.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever.** 1. Eed., 1ª reimpressão, - São Paulo: Contexto, 2020.





# EXPERIMENTANDO A POESIA DA VOZ AO VERSO

Livia Marbelle Oliveira Barboza

*PPGL/UFPA*

Marivaldo Omena Batista

*UNESP*

Renata Junqueira de Souza

*UNESP*

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Iniciamos este artigo tendo como ponto de partida a formação de professores leitores, em especial de poesia, a partir da vivência com o texto literário e do prazer decorrente de sua recepção. Diante disso, buscamos contribuir para a ampliação do repertório de leitura - e de procedimentos de leitura - dos docentes, tendo em vista a problemática já ressaltada por Hélder Pinheiro (2018) de que possivelmente a poesia, entre todos os gêneros literários, seja o menos apreciado, o que pode corroborar para a sua ausência no fazer pedagógico.

De acordo com Paul Zumthor (2018), enquanto lemos, nosso corpo posiciona-se a partir de uma ação de busca por uma capacidade máxima de percepção. Nesse sentido, durante a leitura, estamos atentos ao que o texto pode despertar em nós, sendo isto o que nos leva a fruir o texto, a sentir prazer na leitura. No entanto, concordando com as reflexões do professor Felipe Munita (2020), compreendemos que este prazer que surge da leitura não é algo natural, inerente ao texto literário, mas sim construído e, por sua vez, cultural. Desse modo, questionamos: como mediar uma vivência poética prazerosa por meio das potencialidades do texto no corpo?

Em busca de responder esta pergunta, apresentaremos uma vivência com o texto poético a partir apenas da escuta da sua leitura que fizemos com estudantes da graduação do curso de Letras. Frente a isto, nosso objetivo é refletir sobre a experimentação oral - e, por sua vez corporal - do poema a fim de possibilitar uma via de entrada para o prazer do texto poético. Para isso, temos como base as estratégias de compreensão leitora defendidas por Girotto e Souza (2010) e somos guiados pelos estudos da performance de Zumthor (2018), apoiando-nos também nas reflexões de Hélder Pinheiro (2018) sobre poesia na sala de aula.

## DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA À EXPERIÊNCIA COM A POESIA NA SALA DE AULA: CORPO E VOZ PERFORMANDO O POÉTICO

A leitura de poesia, seja no chão da sala de aula, seja em outros territórios, pode possibilitar ao leitor uma experiência significativa, muito próxima do campo sensorial, na qual ele é atravessado pelo poema. Quando ricocheteado pela linguagem e pela densidade de uma voz poética, o leitor vibra e se alinha às diversas emoções e sensações, efeitos que podem reverberar em seu olhar, em sua voz e em seu corpo. Desse modo,



Ao relacionarmos a poesia a um lugar que propicia o prazer, podemos direcioná-la a um espaço transgressor, que discute as experiências humanas e as de mundo, como, por exemplo, as diversas formas do amor, do ódio, da alegria, das tragédias da vida cotidiana, das diversas manifestações sociais e políticas, entre outras situações da realidade que são apropriadas e reinventadas pela linguagem (Batista, 2023, p. 18).

Esse território transgressor, que permite reinventar as inúmeras experiências humanas e de mundo por meio da linguagem, pode ser relacionado ao espaço da *rebeldia*, expressão cunhada por Paulo Leminski (1986, p. 58), em seu ensaio “Inutensílio”, no qual o poeta se refere ao fato de a poesia ser um objeto artístico, anticapital e fruidor, isto é, tudo aquilo que não precisa de explicação para existir ou ser experimentado: “O amor. A amizade. O convívio. O júbilo do gol. A festa. A embriaguez. A poesia. A rebeldia. Os estados de graça. A possessão diabólica. A plenitude da carne. O orgasmo. Estas coisas não precisam de justificação nem de justificativas”. Nesse contexto, não abordamos, por ora, o conceito do fazer poético; no entanto, consideramos relevante uma breve discussão em torno do prazer como experiência fruidora, capaz de possibilitar o deleite do leitor no ato de sua recepção.

Em *O prazer do texto*, Barthes (1987, p. 6–7) também sustenta que o efeito do prazer não necessita de explicações, embora se constitua a partir de um dispositivo fruidor, compreendido como um campo de experiência que estimula e possibilita, no receptor, a sua percepção sensível. Nessa perspectiva, o estudioso francês afirma que, para vivenciar esse gozo, o leitor deve se apresentar receptivo, desarmado de suas crenças, do pragmatismo do mundo e da linguagem cotidiana, isto é, disponível para uma experiência que suspenda os regimes habituais de sentido: “[...] que abolisse nele as barreiras, as classes, as exclusões, não por sincretismo, mas por simples remoção desse velho espectro: a contradição lógica; [...]; que permanecesse impassível diante da ironia socrática (levar o outro ao supremo opróbio: contradizer-se)”. Assim, o prazer da leitura configura-se como uma experiência que aproxima Barthes da noção de rebeldia proposta por Leminski, na medida em que ambos concebem a fruição estética como um gesto de recusa à instrumentalização da linguagem. O leitor que se entrega a esse prazer constitui-se, portanto, como um sujeito livre das amarras da lógica dialética e do discurso utilitário, lançando-se na dinâmica própria do texto literário, onde prevalecem o sensível, o jogo e o deleite.

No que diz respeito ao espaço fruidor, trata-se da maneira como o texto, ou o dispositivo, é constituído, de seu jogo interno, uma vez que é no interior da língua e na combinação de seus códigos que o ser poético é fomentado: a escritura (Barthes, 1987). Assim, conforme Barthes (1987, p. 10), o texto sinaliza ao leitor o desejo de ser lido, apreciado e experimentado: “o texto que o senhor escreve tem de me dar prova de que ele me deseja. Essa prova existe: é a escritura [...]: a ciência das fruições da linguagem [...]”. No entanto, o sujeito receptor apresentado pelo estudioso francês é um leitor experiente e proficiente, capaz de reconhecer a dinâmica da linguagem e de se deixar atravessar pelo texto e por seus efeitos. No contexto escolar, entretanto, lidamos com leitores em formação, o que pode estimular o professor a uma postura de mediador do espaço fruidor.

Essa mediação pode se efetivar através das estratégias de leitura, discutidas por Giroto e Souza (2010), que são compreendidas como procedimentos metodológicos capazes de viabilizar a experiência com a poesia no espaço escolar, bem como de ampliar e democratizar o acesso à leitura





literária e às múltiplas formas de observar e sentir o mundo. Para tanto, selecionamos as estratégias das conexões e da visualização, entendendo-as como modos de ativar, no leitor em formação, um campo de fruição que pode ocorrer antes, durante e após à leitura do texto. Para além dessas estratégias, a experiência com o corpo e a voz assume também papel central na mediação do texto poético, sobretudo quando articulada à perspectiva da performance, conforme apresentada por Zumthor (2018). A leitura em voz alta, a escuta atenta e a performance corporal e vocal permitem que o poema seja experimentado em sua materialidade sonora, rítmica e imagética, deslocando-o da página para o corpo do leitor. Nesse processo, o texto deixa de ser apenas objeto de compreensão e passa a constituir-se como acontecimento, no qual a linguagem se realiza no instante da enunciação. Assim, ao favorecer a vivência sensível do poema, a mediação docente possibilita que o leitor em formação acesse o espaço fruidor e experiencie o prazer da leitura como jogo da linguagem.

Em *Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem*, Giroto e Souza (2010, p. 67) abordam as conexões como uma estratégia que possibilita aos estudantes orientar a leitura a partir do próprio texto, estabelecendo relações significativas sem deslocá-la para campos de conhecimento alheios à experiência literária. Nesse sentido, as autoras apresentam três tipos de conexões: 1) texto–texto, que diz respeito às relações que os alunos estabelecem entre o texto recepcionado e outros textos; 2) texto–leitor, na qual os estudantes relacionam o texto experienciado às suas próprias vivências e experiências humanas; 3) texto–mundo, em que os leitores associam o texto lido a acontecimentos e contextos de ordem social e global. Já a estratégia da visualização permite que os leitores, ainda segundo Giroto e Souza (2010, p. 85), elaborem significados ao criar imagens mentais, uma vez que constroem cenários e imagens em suas mentes durante o ato da leitura.

Nesse sentido, compartilhamos, a seguir, uma experiência de leitura que também pode ser apresentada como uma proposta de mediação da poesia em sala de aula, com base nas estratégias de leitura (Giroto e Souza, 2010) e na concepção da voz como corpo performativo (Zumthor, 2018).

**O VERSO NA VOZ (E A VOZ NO CORPO)** Para introduzir a nossa prática de leitura, ressaltamos que o nosso percurso reflexivo tem como base duas das estratégias de leitura defendidas por Giroto e Souza (2010): conexões e visualização. Nesse sentido, nossa experiência aconteceu em uma turma de graduação do curso de Letras, ou seja, professores em formação inicial, futuros mediadores de leitura que, para isso, precisam ter experiências próprias de leitura. Nosso relato parte da leitura do poema “E agora, meu?”, de Ricardo Azevedo (2008):

E agora, meu?  
A balada dançou  
A parada miou  
O bochicho morreu  
O barato melou  
A moleza acabou  
E agora, meu?  
  
E agora, você?  
Que não sabe quem é

Que não sabe o que sente  
Nem sabe o que quer  
Que não sabe onde está  
Onde vai, de onde vem  
E agora, meu?  
  
Seu pai deu o fora  
Mamãe se mandou  
A família explodiu  
A galera pirou

E o sonho ruiu  
E a grana torrou  
E a casa caiu  
E agora, meu?

E se você largasse  
Dessa barca furada  
Se chutasse a barraca  
Se enfrentasse a roubada  
Se quebrasse a bocada  
No gogó mano a mano  
Na pior na porrada  
Sempre levando cano  
Sem pneu nem estepe  
Sem dinheiro nem cheque  
Na maior incerteza  
Mas sentindo firmeza  
Todo meio lesado  
Que se estrepe moleque  
Na mora tá ligado  
Só na manha do rap?  
Mas você tem medo pô!

Na boa, cara!  
Em cima do muro  
Na marra no duro  
Sem olho sem lance  
Sem sorte nem chance  
Sem casa e comida  
Lambendo ferida  
Sem eira nem beira  
Pensando besteira  
Bancando o bacana  
Devendo uma grana

Sem plano sem prumo  
Sem rota nem rumo  
Zoado Zoeira  
Noiado podreira  
Chapado perdido  
Ferrado fodido  
Você vai, cara.

Pra onde, meu?

Este poema que dialoga explicitamente em sua estrutura com o poema “José” de Carlos Drummond de Andrade; por meio da intertextualidade, Ricardo Azevedo retoma o questionamento de uma angústia existencial dentro de outro contexto social e mais atualizado, trocando “José” esse nome de tantos rostos, por uma gíria, uma expressão utilizada mais pela juventude e jovens de uma determinada região do país. Nesse sentido, só pela pergunta “E agora, meu?” já é possível estabelecer uma conexão texto-texto e texto-mundo, a partir dos conhecimentos sobre literatura brasileira e regionalismo - no caso, da região sudeste do país, mais especificamente, de São Paulo.

Quanto à estruturação das estrofes, há uma revisitação completa do poema de Drummond que é atualizado para uma linguagem mais coloquial “E agora, meu? A balada dançou/ A parada miou/ O bochicho morreu/ O barato melou/ A moleza acabou/ E agora, meu?” (Azevedo, 2008) e para o contexto de um vazio familiar “Seu pai deu o fora/ Mamãe se mandou/ A família explodiu/ A galera pirou/ E o sonho ruiu/ E a grana torrou/ E a casa caiu” (Azevedo, 2008) e de uma fragilidade econômica que também situa o poema em uma realidade de periferias abandonadas pelo governo e tomadas pelo medo: E se você largasse/ Dessa barca furada/ Se chutasse a barraca/ Se enfrentasse a roubada/ Se quebrasse a bocada/ No gogó mano a mano/ Na pior na porrada” (Azevedo, 2008).

Além desses aspectos, destacamos para a nossa leitura o teor musical presente no poema por meio da sonoridade por ele evocada que remete ao rap, ritmo musical poético e mais presente nas periferias que também é mencionado em “E agora, meu?”: Na moral tá ligado/ Só na manha do rap?” (Azevedo, 2008). A musicalidade do poema despertou em nós a vontade de uma realização oral que se aproximasse do rap, assim como a potencialidade de significados de seus versos nos levaram para diferentes caminhos





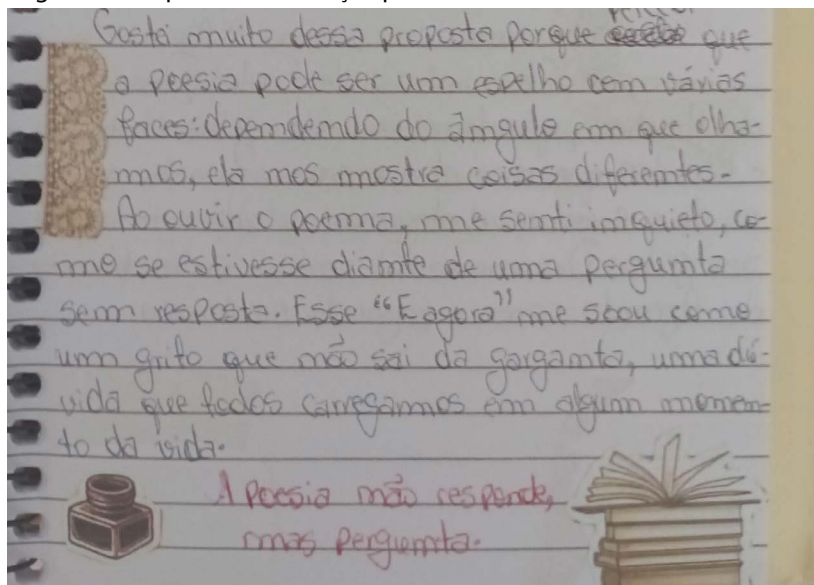
de significação do poema. Diante disso, retomamos Souza (2019, p. 7) ao afirmar que a leitura envolve a capacidade do leitor em compreender o texto “atribuindo-lhe significados, incorporando suas vivências e, conseqüentemente, ampliando seu conhecimento prévio”. Em busca de mediar uma experiência que possibilitasse aos alunos a construção do prazer da audição poética por meio da atenção, de uma percepção sensível do poema, proferimos o poema de Ricardo Azevedo de três maneiras distintas.

Na primeira proferição, fizemos uma leitura mais próxima daquilo que Alfredo Bosi (2000, p. 112) chama de tom justo “um universal afetivo-volitivo que precede e rege os termos da proposição”, tendo cuidado com as pausas e a pronúncia das palavras. Já na segunda proferição, entramos no território da experimentação por meio da performance, aproximando-nos no ritmo do rap, fizemos uma leitura mais urgente, energética e aflita. Nesse momento, buscamos significar o poema por meio da musicalidade e da corporeidade, preenchendo os espaços da sala com passos, gestos firmes e pelo movimento do olhar, considerando que, de acordo com Zumthor (2005, p. 145 - 146):

No momento em que o diz, a voz transmuta o simbólico produzido pela linguagem, ela tende a despojá-lo do que ele comporta de arbitrário; ela o motiva com a presença deste corpo de onde emana. À extensão prosódica, à temporalidade da linguagem, a voz impõe assim sua espessura e a verticalidade de seu espaço.

Por fim, na última proferição, buscamos explorar as potencialidades do texto poético por meio da vocalidade, isto é, “uma operação não neutra, veículo de valores próprios, e produtora de emoções que envolvem a plena corporeidade dos participantes” (Zumthor, 2005, p. 141). Nessa leitura, ocupamos os espaços principalmente por meio do olhar e da voz, a proferição foi mais lenta e emotiva, com uma descarga de angústia na sua proferição. O poema culmina em uma questão: “Para onde, meu?” (Azevedo, 2008), o sujeito lírico finaliza em uma pergunta, não acessamos a sua resposta e essa falta de resposta encontrou pela vocalidade uma corporeidade de falta de esperança, o que foi percebido pelos estudantes.

Registro de impressão da audição poética

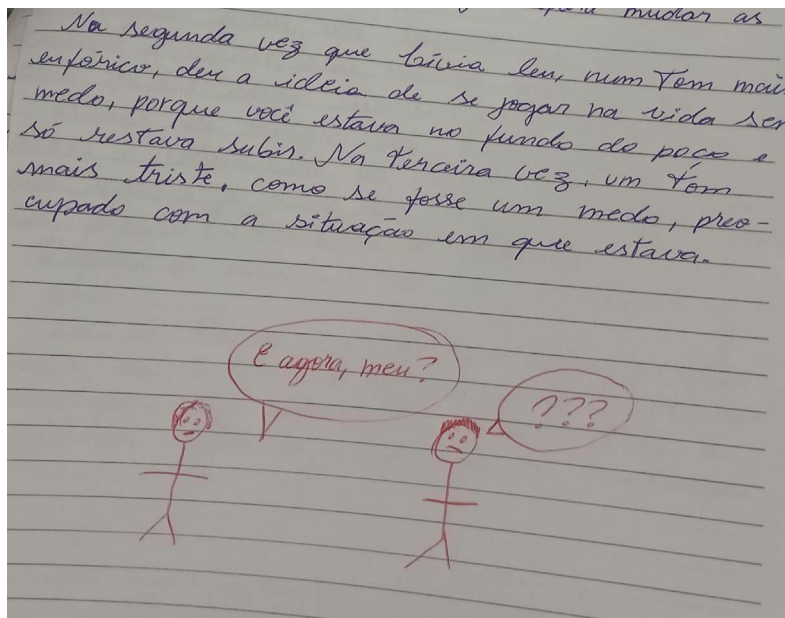


Fonte: acervo pessoal, Barboza (2025)



Para acompanharmos a recepção das leituras desses poemas, optamos por dar um intervalo de 5 minutos entre cada proferição para que os discentes anotassem suas impressões do poema lido. Daí o registro acima que ao se referir ao poema como um espelho de várias faces acessa, justamente, as diferentes potencialidades da palavra no texto poético, observadas através das diferentes leituras em voz alta de “E agora, meu?”. Semelhantemente, ao falar que o poema não responde, mas pergunta, observamos um encontro com a poesia por uma via afetiva, e não pragmática, a qual é anunciada previamente, por meio de uma conexão texto-leitor, no registro de que essa dúvida - de para onde ir - é carregada por todos em algum momento da vida.

#### Registro de impressão da audição poética



Fonte: Acervo pessoal, Barboza (2025)

Nesse segundo registro, percebemos uma conclusão semelhante à do primeiro, porém a ideia de que a poesia não traz respostas não veio por meio de palavras, mas pelo desenho, explicitando, assim, a presença da estratégia de leitura de visualização. Segundo Souza (2019, p. 18), “Visualizar é formar imagens mentais que pertencem somente àquele leitor e a mais ninguém. Muitas vezes, ao ler, os alunos constroem uma imagem que representa a interpretação feita pelo leitor”. Começamos, sob este viés, destacando o desenho feito: duas pessoas conversando, uma questionando “E agora, meu?” e a outra com um balão cheio de interrogações. Novamente, observamos a falta de esperança, de perspectiva, dessa vez, elaborada em balões cheios de interrogação que indicam a ausência de uma solução, de uma resposta: há apenas a pergunta.

Ainda analisando essa anotação pelo viés da estratégia de visualização, evidenciamos as anotações sobre as diferentes realizações orais do poema. Uma vez mais colocando esse futuro mediador de poesia no lugar da sensibilidade ao que o texto poético pode evocar, uma vez que não há somente a percepção da mudança de significações possíveis do poema por meio da voz, mas há também a escrita de como essas modificações movimentaram a recepção dele, aquilo que ele visualizou: uma



pessoa no fundo poço, mas sem medo, com esperança de superar a realidade que está em uma das leituras e, na outra, uma pessoa com medo e preocupada com a situação em que se encontra. Assim dizendo, lemos sobre a imagem construída pela escuta do poema.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas nossas considerações finais, voltamos para o nosso questionamento inicial: como mediar uma vivência poética prazerosa por meio das potencialidades do texto no corpo? Diante da prática de leitura que apresentamos em nosso artigo, ressaltamos como resposta a experimentação dos possíveis sentidos do texto. Pinheiro (2018) aponta que ler em voz alta é uma maneira de acertar a leitura. Para nós, além disso, ler o texto em voz alta é experimentá-lo em todas as suas potencialidades de significação, é jogar com a plurissignificação das imagens evocadas por palavras e sons.

Nesse sentido, percebemos a experimentação com o texto poético por meio da voz como uma vivência que promove atenção para as estratégias de leitura que utilizamos ao atravessar o texto e ao nos deixar sermos atravessados por ele. E é essa travessia, atenta, que nos desperta para o efeito estético (Iser, 1996) no poema que é o que permite o encontro com o prazer da leitura do texto. E, a partir desse encontro, o professor em formação inicial cria um repertório de poesia e de prática leitora que o auxiliará na sua futura mediação do texto poético elaborada para a construção de uma experiência prazerosa de leitura de poemas.

## REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Ricardo. **Feito bala perdida e outros poemas**. São Paulo: Ática, 2008.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- BATISTA, Marivaldo Omena. **Um pacto silencioso com o corpo e com a sexualidade: a poesia de Alice Ruiz na sala de aula**. 2023. 241 p. Tese (Doutorado em Literatura). Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba, 2023.
- BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo: Companhia das letras, 2000.
- GIROTTI, Cynthia. Graziella. Guizelim. Simões. e SOUZA, Renata. Junqueira. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, R.J. de [et al]. **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas – SP, Mercado das Letras, 2010.
- ISER, W. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LEMINSKI, Paulo. **Ensaio e anseios crípticos**. São Paulo: Brasiliense, 1986. – Ensaio “Inutensílio”.
- MUNITA, Felipe. De lo qué sucedió a Catalina, y del donoso e grande escrutinio al mediado de lectura. In: \_\_\_\_\_. **Hacer de la lectura una experiencia: reflexiones sobre mediación y formación de lectores**. Lima: Biblioteca Nacional del Perú, 2020.
- PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2018.



SOUZA, Renata. Junqueira. **Ler e ensinar**: estratégias de leitura. 1ª ed. Presidente Prudente: Educação literária, 2019.

ZUMTHOR, Paul. A poesia e o corpo. In: \_\_\_\_\_. **Escritura e Nomadismo**: Entrevistas e Ensaio. São Paulo: Ateliê Editorial, 2005.

\_\_\_\_\_. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: Ubu editora, 2018.



**Mediação Literária:**  
Poesia e Oralidade





# MAQUINARIAS POÉTICAS: A LINGUAGEM DA POESIA MANOELESKA EM SALA DE AULA

Giulio Daniel Mello  
UNISC, CAPES

Ângela Cogo Fronckowiak  
UNISC, FAPERGS

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ensino da literatura na educação básica ocupa um espaço paradoxal: embora seja reconhecido como possibilidade de contato com o *espanto poético* e com as formas mais sensíveis de experiência humana, tem sido, frequentemente, reduzido a uma abordagem de caráter historicista, na qual o objetivo se resume em reconhecer as escolas literárias, suas respectivas características, os principais autores e as principais obras. Em nossa percepção, essa perspectiva, ao privilegiar um recorte cronológico, esvazia a potência estética da literatura e conseqüentemente a chance de *fruição* nos alunos.

Nos confunde essa insistência em manter, ainda nos dias de hoje, tal investida metodológica, pois, após uma breve reflexão, facilmente aceitamos que o encantamento não acontece de maneira temporal. Ou seja, o amor, a paixão, o vínculo estético e formal não se estabelece pela ordem cronológica das obras, mas sim pela intensidade da experiência e do atravessamento que o *espanto poético* pode proporcionar.

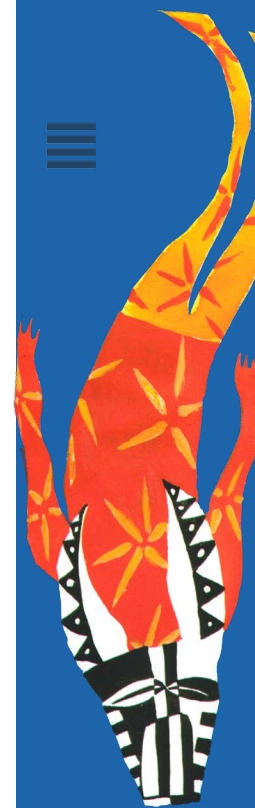
George Jean, em *Na escola da poesia* (1996), corrobora esse olhar ao refletir sobre os efeitos de um ensino literário rigidamente cronológico. Segundo o autor, essa metodologia, que durante muito tempo obrigou alunos e professores a percorrerem os séculos em ordem sucessiva, acabou por afastar muitos leitores em formação. Ele observa que “as dificuldades ao nível do léxico, da sintaxe e da fonética, encontradas nos autores e poetas antigos, eram tais que muitos adolescentes perdiam para sempre o gosto pela poesia.” (Jean, 1996, p. 10-11). Portanto, se a vontade dos professores de literatura é – como acreditamos que seja – a de aproximar o aluno da palavra poética, precisamos ser atentos ao modo como oferecemos o texto.

Nesse sentido, ao pensar o ensino da literatura sob uma ótica formativa e experiencial, exige-se repensar também a formação docente, de modo que o professor possa atuar como o mediador do poético — alguém capaz de criar condições para que a leitura se converta em experiência e não apenas em conteúdo. É a partir dessa perspectiva que apresentamos, neste artigo, um percurso vivenciado em dois tempos: o primeiro, na graduação, e o segundo, anos depois, na pós-graduação. Essa travessia evidencia a gravidade do olhar atento do mediador e a continuidade de um caminho que, desde o início, se orienta por uma mobilização sensível, um exercício atento de linguagem, uma fidelidade ao espanto/assombro poético e pela força da palavra.

## NA FLORESTA ENTREVEMOS LAMPEJOS DE BELEZA

Ao refletirmos sobre nossas experiências em sala de aula numa perspectiva teórica, vemos que acreditamos em um mediar atento às sensibilidades e que favorece a *experiência* do aluno. Parti-





mos, assim, da ideia da mediação da leitura permeada por nuances estabelecidas pelos sentidos do corpo, por aquilo que pulsa – tanto no mestre como no aluno – e que, na grande maioria das vezes, permanece resguardado dentro de uma esfera que, aqui, chamaremos de *mistério*.

A questão que se impõe, ao mediador, não é decifrar esse *mistério*, mas reconhecer sua presença como força que antecede a palavra ao mesmo tempo que é enriquecido por ela. Sendo assim, vai importar muito pouco o ponto cronológico em que o professor vai estabelecer sua partida, pois cada encontro carrega sua própria temporalidade, e é nela que se inscreve o gesto pedagógico. O verdadeiro exercício está em preparar o terreno, um espaço em que o corpo se disponha, em que a escuta se refine e o enigma possa ganhar contornos sem jamais ser demasiadamente descoberto.

De certa maneira, o que propomos é uma atitude na sala de aula, uma disposição àquilo que a escritora argentina Graciela Montes, em seu livro *Buscar indícios, construir sentidos* (2020), vai chamar de *estranheza*. Pensamos: uma vez que o ensino tradicional da literatura – esse que se perpetua seguindo uma abordagem historicista – oferece datas, dados e informações amparadas pelo cânone e pela crítica para reconhecimento, dispensa a abertura do aluno para a incerteza. Nada parece estranho! Todo o conhecimento é classificável, ou melhor, todo conhecimento é *domesticável*.

No que diz respeito ao encanto, o conhecimento domesticado, sustentado por procedimentos rigorosos – ainda que legítimos e necessários – deve ocupar um lugar secundário na mediação do texto literário. Montes (2020) apresenta dois jogos metafóricos em relação à *floresta* – “jogo do explorador”, ou da incerteza e o “jogo do conquistador”, ou das certezas – que talvez possam nos ajudar a pensar a atitude do mediador e o espaço da sala de aula como um território de risco e descoberta.

No jogo do explorador, segundo a escritora argentina, “a floresta seduz, deslumbra e inquieta, funciona como uma charada e o contato tende a mudar o horizonte das significações.” Já no jogo do conquistador “a floresta se torna território de ocupação, peça – devorável – do tabuleiro. Propriedade, terreno cercado. No jogo do conquistador, não se buscam as significações, elas, antes, são impostas.” (Montes, 2020 p.107-108). Quando desviamos da experiência sensível para mirar informações engessadas estamos jogando o jogo do conquistador. Nesse jogo o mistério é uma ameaça, e todo o desconhecido, tudo que é impreciso e recôndito precisa ser desbravado. O jogador desse jogo é um domador que, ao menor farfalhar de galhos, se retrai em sua postura, assim o imprevisto e o invisível – essência da floresta – são observados sob a lógica do adestramento. A floresta é perigosa.

Diante da palavra poética, o corpo do aluno cede à sedução da floresta, e que mestre teríamos na infância e juventude se, ao invés de nos advertir acerca dos perigos do desconhecido, nos tomasse pela mão para adentrar nesse bosque, deixando que nele nos perdêssemos um pouco, quem sabe, para aprender a escutar o murmúrio do que ainda não sabemos nomear? Um mestre que ajudasse a *explorar*, a acompanhar sem conduzir apressado às decifrações, que permitisse a experiência do que ainda é estranho: o bonito espanto das incertezas.

Ao longo da história, tentamos muitas vezes fazer da sala de aula o lugar do saber inabalável, onde tudo pudesse ser explicado. Mas esse desejo de domínio, como temos observado em nossa prática docente, ilude nossos esforços; não há totalidade na mediação da leitura que não esteja marcada por vazios, territórios que escapam à compreensão e apenas se insinuem. Assim como a floresta que resiste ao passo do conquistador, o ambiente de ensino não revela todos os seus segre-



dos e recantos. É preciso imaginar, aprender a imaginar e deixar-se instigar pela imaginação. Aquilo que se oculta detrás dos ramos e dos interstícios da mata importa muito pouco comparado ao que possa vir a ser. Pelas frestas da incerteza é que entrevemos lampejos de beleza. O mestre e o aluno precisam da floresta.

## A FONTE DE ENTUSIASMO (OU A CRIANÇA CONTÍNUA)

Ao propor aos leitores uma certa postura de *explorador* diante daquilo que nos parece carregado de estranhezas, sentimos também a necessidade de – amparados pelo pensamento da educadora e musicóloga brasileira Lydia Hortélio e pela perspectiva fenomenológica do filósofo francês Gaston Bachelard – refletir sobre o convite dos poetas a reaprender o mundo, buscando no próprio exercício do poético “o olhar e aprender menino” (Hortélio in Santos, 2021, p. 273).

O olhar infante é carregado de uma potência que naturalmente escapa aos balizadores sintéticos do utilitarismo imposto pelo capital. A criança se detém nos detalhes do desconhecido e é cap/az de suspender, ainda que provisoriamente, as exigências da funcionalidade que organizam a vida adulta, permitindo que a imaginação opere como força de abertura para o mundo. Não seria essa a postura mais fecunda para a aproximação com o texto poético no espaço da escola, na medida em que possibilitaria aos professores e estudantes desacelerarem o gesto de compreensão imediata e habitar, com maior intensidade, esse terreno recôndito e impreciso resguardado nas palavras?

O que se apresenta diante dessa provocação é a possibilidade de agir em diversas fases da vida com o corpo atravessado pelas experiências da infância, preservando no olhar – mesmo na maturidade – uma sensibilidade capaz de sustentar uma lente que vê através do tempo dos começos e das inaugurações. Trata-se de um olhar, *um olhar do corpo*, que se mantém imagetivamente ativo não por ingenuidade, mas por permanecer vinculado a uma fonte primordial de sensações.

Gaston Bachelard, no livro *A poética do devaneio* (1988) em um capítulo voltado para os devaneios<sup>13</sup> da infância, diz que “a infância não é uma coisa que morre em nós e seca uma vez cumprido seu ciclo. Não é uma lembrança. É o mais vivo dos tesouros, e continua a nos enriquecer sem que o saibamos”. (Bachelard, 1988, p. 130). É a partir deste pressuposto bachelardiano que emerge uma inquietude pedagógica, pois, reconhecer a infância como potência viva implica – para o professor interessado em um contato eficiente entre o aluno e o poético – assumir a responsabilidade de buscar condições para que esse tempo dos inícios possa ser acessado. Para nós, mediadores de leitura, o que se coloca em jogo é a procura por caminhos, que – ao invés de se limitarem em demonstrar as consequências artísticas de um poeta, ou seja, o resultado concreto do devaneio de outrem – facilitem nos docentes e discentes esse retorno poético em si mesmo.

Nesse sentido, acreditamos que os poetas, ao exercitarem a linguagem em sua dimensão imagética, oferecem chaves para esse *(re)encontro* com o tempo dos inícios como possibilidade de atualização de uma potência que aparentemente ficara adormecida. Bachelard (1988, p. 100), ainda n’*A poética do devaneio* diz que “os poetas nos convencem de que todos os nossos devaneios de crianças

13 O devaneio, no sentido da fenomenologia da imaginação de Gaston Bachelard, se aproxima de um estado de consciência desperta em que o sujeito se deixa conduzir livremente por *imagens poéticas*. Em Bachelard, o devaneio tem valor ontológico. Ao devanear, o sonhador se constrói, amplia seu ser e reencontra uma dimensão originária da existência. Nesse sentido, um devaneio voltado para a infância reconecta o sujeito ao *tempo dos começos*, ao olhar inaugural, livre de finalidades utilitárias.



merecem ser recomeçados”. Sendo assim, qual dínamo seria mais eficaz para reascender a vida de antes que a obra de um sonhador de infâncias? Haveria voz melhor que voz de poeta para guiar os nossos passos, para essa criança que transpassa o sentido de etapa cronológica da existência e nos aguarda como uma força de olhar, um bem revelado em uma atitude, uma vontade de enxergar?

Lydia Hortélio, em uma conversa com o pesquisador José Douglas Alves dos Santos, registrada no texto *Uma tarde com Lydia Hortélio* (2021), de certa maneira, também investe em favor dessa redescoberta do olhar infante. Lydia declara:

A criança tem dentro dela promessas, talentos, belezas, que não se esgotam ou se perdem quando nos tornamos adultos, mas que são esquecidas ou deixadas de lado enquanto não encontramos terra firme em nós. (Hortélio *in* Santos, 2021, p. 278).

Quem sabe, ao relatar a vivência de um caminho ativado por um gesto educativo sensível, estejamos indo em direção à terra firme. Ao intencionar/contar nossa vivência pedagógica atravessada por duas etapas formativas diferentes e dizer os benefícios duradouros que surgiram dessas ações, estamos apostando em uma *via do mapa do corpo* que é criada no ato da experiência com a linguagem, no momento do espanto poético, quando sentimos que esbarramos, mesmo que levemente, em nós mesmos no nosso íntimo. Seguimos o pensamento de Hortélio que conclui sua fala dizendo: “a gente coloca o pé em terra firme quando nos encontramos dentro da gente” (Hortélio *in* Santos, 2021, p. 278).

Em suma, na próxima seção vamos relatar ações pedagógicas que colocam em tensão nossa própria mediação, com o intuito de: na sala de aula, repensar metodologias mais eficazes no ensino da Literatura; no âmbito da formação docente, abrir espaço para aquilo que, no cotidiano escolar, resiste à nomeação imediata. Nesse movimento, há uma busca contínua do olhar-criança, *do aprender menino*, dessa disposição sensível inaugural. Confiamos que esse *(re)encontro* com nós mesmos pode ser o gesto inicial para uma mediação da experiência e da descoberta.

## ABRIDORES DE AMANHECERES: A LINGUAGEM POÉTICA MANOELESCA

No ano de 2018, foi proposto a uma turma de terceiro semestre do curso de Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), uma atividade envolvendo a linguagem do poeta pantaneiro Manoel de Barros. O propósito maior consistiu em promover um contato com a obra do autor e proporcionar momentos de fruição literária por intermédio das imagens poéticas do ínfimo, do silêncio, do olhar inaugural. Entretanto, importa ressaltar que, embora houvesse um objetivo traçado, o gesto mediador – assim como nos ensina a imagem da floresta de Graciela Montes – manteve-se aberto ao acontecimento, deixando-se atravessar por aquilo que despontou espontaneamente ao longo percurso.

Inicialmente, foram apresentados à turma alguns exemplares da obra do poeta, de maneira a possibilitar um primeiro contato com o universo poético de Manoel de Barros e com a organização estética que perpassa suas palavras. As obras foram escolhidas a partir da disponibilidade existente tanto no acervo da biblioteca universitária quanto em nossa coleção pessoal. Esse primeiro movimento procurou instaurar uma pausa no fluxo habitual da dinâmica da sala de aula, criando uma situação para que o texto poético pudesse ser encontrado em uma condição em que não houvesse exigências. O tempo foi dedicado ao folhear, ao deter-se direcionando a atenção sem vigília.



Na sequência, foi feita a exibição do filme-documentário *Só dez por cento é mentira* (2008), escrito e dirigido por Pedro César. O filme propõe acompanhar o universo criativo de Manoel de Barros, recusando o formato biográfico tradicional. O documentário constrói-se como uma colagem de imagens, vozes, fragmentos de poemas, entrevistas e encenações, nas quais verdade e invenção se misturam deliberadamente, em consonância com a própria poética do autor pantaneiro. Julgamos uma obra importante para nossos desígnios de mediação, justamente porque ela não se limita a explicar os poemas ou a vida do poeta, antes de tudo, o projeto do diretor está interessado em habitar o modo de Manoel ver o mundo, valorizando *aquilo que não tem importância*, o insignificante e o desvio da linguagem.

No documentário há uma gama de personagens fictícios influenciados pela linguagem poética *manoelesca*. Um deles é Paulo – figura central para as atividades que elaboramos – que, segundo o narrador do filme, “foi mordido pelo idioleto manaelês.” (César, 2010, 25:06). Paulo tem uma oficina de eletrodomésticos e tudo que passa por ele “ou volta a funcionar ou vira algo que ninguém viu ainda.” (César, 2010, 25:21). Sua prática cotidiana, situada entre o conserto e a invenção, encarna de modo exemplar a lógica do desvio e da inutilidade produtiva tão cara à poética de Manoel de Barros. Nesse sentido, Paulo opera como uma espécie de mediador da imaginação, transformando restos, falhas e sucatas em possibilidades de *(re)encantamento* do mundo.

A partir da cena de Paulo em sua oficina falando de suas invenções, foi solicitado aos alunos que, impulsionados por um germe manoelesco, tentassem elevar esse grão-palavra – como Manoel poetizou nos versos d’*O livro sobre nada* (1997) – ao grau de brinquedo. Ou mais precisamente, os estudantes precisariam inventar “uma coisa que não serve para nada”. Da mesma maneira que o personagem fez um *esticador de horizonte* com uma mola velha e um ventilador quebrado, os alunos precisariam remendar cacarecos e quinquilharias para dar forma a uma invenção sem cabimento, sem utilidade prática.

Entre as maquinarias *poéticas-inúteis* inventadas, uma teve consequência direta no processo formativo de um estudante de licenciatura como professor e mediador de leitura literária.<sup>14</sup> A invenção se chamou *O assoprador de palavras* e se constituía num emaranhado metálico feito com um alforje de bicicleta, o qual servia como suporte para uma tuba cilíndrica, confeccionada a partir de uma garrafa *pet* pintada de prata, conectada a um chuveiro adaptado com um dispositivo de sopro, além de um cilindro transparente ligado lateralmente à garrafa e ao chuveiro. Seu funcionamento era ativado por um rito simples: depositava-se no cilindro menor um papel com uma palavra escrita, recitava-se um poema, e depois, colocando a boca no dispositivo do chuveiro, assoprava-se a palavra que era impulsionada pela força do ar para a tuba central, onde ficava flutuando de maneira oscilante e irrequieta.

Enfim, não se espera que o relato ofereça respostas objetivas, nem que se constitua como modelo fechado de ação pedagógica. Buscamos, com nossa escrita, seduzir o leitor para um gesto mediador sustentado pela sensibilidade e – não negamos – para um certo gosto pela incerteza, ou, nas palavras de Graciela Montes (2020), pela *estranheza*. Ao se dispor ao acontecimento mínimo sem amarras, à brincadeira com as palavras de um poeta, afastado das categorizações prévias, o sujeito chega mais

<sup>14</sup> Escolhemos a invenção de Giulio, aluno na disciplina de 2018 e autor desse artigo, que, a partir dessa aula, desenvolve *oficinas de mobilizações para o sensível* em um projeto de extensão (que será abordado nas próximas seções) e ministrou a aula simulada de 2025, matéria do relato subsequente.



perto daquilo que pulsa no íntimo do corpo – ainda que não saiba como nomear. Agir sob a inspiração manoesca talvez seja acionar um *Abridor de amanheceres*: uma *maquinaria de nós* capaz de reconfigurar a rota, inventar desvios, parir no coração um nascer duradouro.

## MAQUINARIA TRANSFORMADORA DOS ARTEFATOS DO PENSAMENTO, DO SONHO E DA MEMÓRIA

Em 2025, o menino – que criou *O assoprador de palavras*, mordido pela *invenção* de Paulo – agora professor e doutorando no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da UNISC, na disciplina “Infância, leitura e educação”, centrada na obra de João Anzanello Carrascoza, planejou uma aula simulada<sup>15</sup> movido pelo gesto pedagógico relatado na seção anterior. A intencionalidade poética foi a preparação do corpo para o contato dos colegas com a obra *Aquela água toda* (2012), do autor.

Esse livro do Carrascoza abre diálogos com as primeiras descobertas do corpo e as experiências infantis que marcam a memória afetiva das personagens. Os contos que compõem a obra se detêm – falando em língua de poeta – nos *quase nada*, nos instantes que escorrem, nos silêncios que dizem mais do que os acontecimentos. A infância e a adolescência aparecem nas narrativas como períodos atravessados por perdas discretas e por descobertas que inauguram modos de estar no mundo.

Em vista disso, acreditando na potencialidade do ser sensibilizado, foram organizados três movimentos para a aula simulada. Primeiro uma ação voltada para a mobilização sensível, compreendendo uma experiência sensorial sustentada sobretudo por um exercício de curadoria que articula diferentes linguagens e materialidades; por segundo, a efetivação de momentos propícios para experimentar o acontecimento da palavra de Carrascoza, ou seja, um espaço de leitura que, semelhante ao intuito da atividade anterior, abre a possibilidade para o inexplicável, para aquilo que, no campo da mediação do poético, reconhecemos como *mistério*; por último, a confecção de um *Almanaque das coisas perdidas*, em que os alunos poderiam registrar escritos, lembranças, memórias.

No presente artigo, nos interessa relatar a primeira ação, justamente porque é nela que conseguimos perceber o gesto pedagógico que foi inscrito anos antes em outro nível da trajetória acadêmica. Esse movimento específico se desenhou em um percurso de aproximações, em que o encontro com os contos de Carrascoza foi antecedido por leituras oralizadas de poemas que compartilham a poeticidade das coisas perdidas, por oportunidades de apreciação de artes plásticas que apresentavam em seu traço a geografia afetiva da infância e por uma oficina de *mobilização sensível* em que os participantes foram convidados a vender os olhos e confiar nas mãos e no olfato, deixando que, aromas e objetos esquecidos, acionassem recordações sem o auxílio dos olhos. Finalizando esse itinerário, os colegas interagiram, em uma dinâmica poética, com a *Maquinaria transformadora dos artefatos do pensamento, do sonho e da memória*, outra invenção inspirada na linguagem do poeta pantaneiro Manoel de Barros.

A *Maquinaria*, inventada pelo mediador, é basicamente uma caixa de sapato colorida, de formato simples e retangular, atravessada por quatro tubos, feitos a partir de garrafas pet, que se erguem como pequenas chaminés. Sua função é a de transmutar escritos em artefatos poéticos. Para que entre em funcionamento, basta que se deposite em um de seus receptáculos um papel com algo

15 A aula simulada foi realizada com a própria turma da disciplina.



escrito: uma palavra solta, um verso ou uma frase. Com esse registro, o dispositivo umedece o traço das letras, tornando-as porosas à entrada de *partículas amanhecedoras*. Inaugura-se, então, um pequeno cosmo em movimento, onde a energia dos começos se mistura ao sentimento inscrito na palavra, tencionando-a até que dela se desprenda uma solução de poesia.<sup>16</sup>

Na sequência da aula simulada, na parte final do movimento, os participantes foram apresentados à essa *Maquinaria* através de um discurso eloquente do mediador que buscou – em seu convite – instaurar um jogo entre a seriedade e a comicidade enquanto enunciava os atributos poéticos da invenção e descrevia os tubos/chaminés com suas supostas funções mecânicas. Desse modo, estimulados pelas ações precedentes, todos foram convidados a registrar em um pequeno bloco de papel um escrito confidencial que traduzisse em palavras alguma evocação, lembrança ou memória e depositar em algum dos tubos da invenção manoesca. Por fim, após um breve e performático discurso de suspense, o mediador abriu a caixa e propôs a cada estudante retirar o papel que, ao atravessar o rito poético da *Maquinaria*, se transfigurou em uma flor.<sup>17</sup> Nesse gesto simbólico de transfiguração, materializou-se a fusão entre imaginação e palavra, revelando a potência sensível que a leitura pode instaurar quando atravessada pela experiência estética.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da aula de 2018, a experiência pedagógica inspirada na poética manoesca repercutiu ações extensionistas desenvolvidas com professores e estudantes das redes pública e privada do município de Santa Cruz do Sul. Essa iniciativa foi elaborada pelo grupo Estudos Poéticos: Educação e Linguagem, vinculado ao PPGL- UNISC e contou, de modo significativo, com a colaboração do estudante que, atravessado pela linguagem poética de Manoel de Barros na aula relatada, ingressou na pós-graduação, momento em que as oficinas foram concebidas. As oficinas, de caráter formativo, constituíram-se como *mobilizações para o sensível*, compreendidas como uma etapa do processo de aproximação e de encontro com o texto literário, ou, mais precisamente, com a palavra poética.

A escolha por apresentar essas duas vivências se justifica pelo vínculo entre elas: a intervenção realizada em 2025 surge como desdobramento direto da repercussão da aula ministrada em 2018. A escuta sensível dos estudantes impulsionou a continuidade da prática, agora em outro nível de aprofundamento acadêmico. No percurso, germinaram iniciativas de pesquisa e extensão voltadas à valorização do poético no espaço educativo, evidenciando como a literatura, quando abordada para além dos enquadramentos convencionais, pode promover atravessamentos entre universidade, comunidade e experiência estética.

O intuito destas ações, assim como desse texto, não é oferecer um guia de leitura para os poemas de Manoel de Barros, nem para os contos de João Anzanello Carrascoza, mas convidar nossos leitores, colegas e mediadores de leitura, a pensar conosco outras maneiras de acessar o poético no espaço/tempo da escola. Os objetos poéticos inventados pelos mediadores, tanto no primeiro quanto no segundo relato, são criações *inutilistas*, materialização do que, no mundo contemporâneo, nos é

<sup>16</sup> Nesse parágrafo usamos a retórica poética que serviu como parte do mote de apresentação sobre o funcionamento da *Maquinaria* para os alunos.

<sup>17</sup> A caixa foi preparada previamente com pequenas flores secas em seu interior. As flores são todas diferentes e no caule é amarrado uma pequena fita com o nome de cada aluno.



negado com veemência: o direito à demora e aos benefícios de uma imaginação bem germinada, uma imaginação que serve, antes de qualquer coisa, para ser feliz. Para nós, mediadores do poético, “as coisas que não levam a nada têm grande importância” (Barros, 2001, p. 11).

## REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

BARROS, Manoel de. **Matéria de poesia**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

CEZAR, Pedro. **Só dez por cento é mentira**. Ancine: Brasil, 2008.

JEAN, George. **Na Escola da Poesia**. Tradução de Maria Carvalho. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

MONTES, Graciela. **Buscar indícios, construir sentidos**. Tradução de Cícero Oliveira. Salvador: Selo Emília e Solisluna, 2020.

SANTOS, José Douglas Alves dos. Uma tarde com Lydia Hortélio: “olhar menino” para “aprender menino”. **Revista Polyphonia**, v. 32, n. 2, p. 271-285, 2021.



# O GUARNICÊ DA INFÂNCIA - O LETRAMENTO POÉTICO DA CRIANÇA PELO AGENCIAMENTO DO BUMBA MEU BOI

Daniela Cardoso Moraes

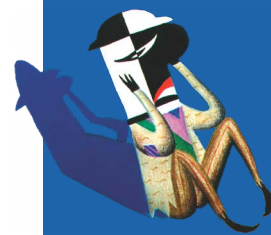
*graduada em Letras pela UFAM mestra em Literatura pela UNB e pós-graduanda em Literatura Infantil pela Faculdade Bookplay*

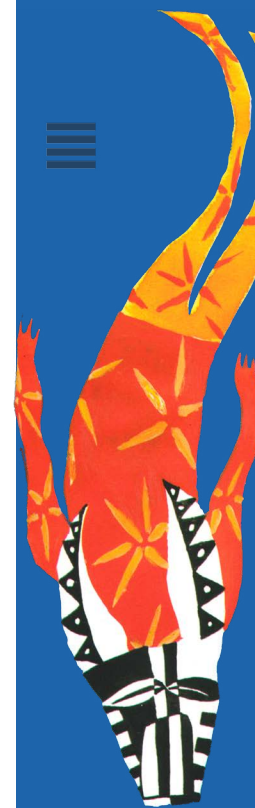
## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Lecionei durante sete anos a disciplina de Literatura para alunos do 9º ano do Fundamental II e para os alunos do Ensino Médio em uma instituição privada da cidade de Manaus. Meus alunos tinham aulas particulares, todos os tipos de suportes educacionais da classe mais abastada e o próprio colégio tinha construído uma tradição de excelentes resultados em disciplina, conteúdo e aprovações em vestibulares. Mesmo assim, muitos tinham dificuldade no exercício da leitura, sobretudo da literatura curricular. Não lhes faltava sensibilidade, as ideias eram claras, mas apreender a fruição literária e a desenvolver a subsequente leitura crítica do mundo, poucos haviam galgado tal posição. Isso se deve em parte pelo hiato entre o que lhes foi apresentado como literatura desde a educação infantil e as obras da historiografia literária apresentada no Ensino Médio e em parte pela ausência do gosto pela leitura de literatura engendrado pela e na comunidade. Aqui o cerne de uma grande questão freireana, pois nada ganha fundamento se não estiver veiculado a uma práxis que vai para além dos muros da escola. Portanto, nos situemos dentro dos valores que estão no campo da Educação Popular.

A Literatura, tal como a Educação Popular, ao retornar às suas raízes, se emancipa do cânone e ganha muros, feiras, praças, canções, threads, twitter e toadas. Já disse o filósofo brasileiro, Ailton Krenak, “*O futuro é ancestral*” e a literatura é um espaço que atesta isso ao encantar, com sua técnica ancestral, o receptor do discurso literário - o que Alfred Gell (2005, p. 45) chama de “*tecnologia do encanto fundada no encanto da tecnologia*”. Aliás, a literatura há muito emancipa e se manifesta essencialmente em poesia; que dá sentido, coesão, afeto e pertencimento desde os tempos mais remotos. Resgatar essa tecnologia que dá forma ao real pela linguagem, modula nossa apreensão e nos apresenta o mundo revelado pelo encanto da arte com a palavra e seu ritmo é tarefa do letramento literário.

Trago esse exemplo na medida em que vemos crescer a privatização da educação na busca por garantir resultados exitosos a uma classe privilegiada e assim lograr manter o controle da estrutura, em que os valores e conhecimentos próprios da arte são submetidos a uma instrumentalização do saber e retirada toda a sua potência de transformação reflexiva que compõe a construção do sujeito na sua relação com o mundo. Embora o recorte represente uma parcela muito específica do contexto de Ensino de Literatura, aponta para uma realidade que, a despeito das reformas curriculares, continua a se fazer presente no dia a dia da escola por diversos fatores estruturais que extrapolam o reconhecimento do contexto problemático aqui suscitado: o de como o nosso modelo escolar se afasta da realidade da comunidade ao determinar conteúdos que não reverberam a experiência da criança no mundo e levam à uma formação fragmentada e estanque, em repetições de técnicas





e conceitos. Ou, na melhor das hipóteses, a escola se apropria dos saberes comunitários de forma esquematizada e superficial, sem se abrir ao que de fato a comunidade pode ofertar.

Esse é o contexto base que nos leva ao recorte da presente comunicação. A desconexão entre os saberes ancestrais da sensibilidade poética vivenciada em comunidade e a eleição de conteúdos e práticas pedagógicas desarraigadas, instituídas pela escrita, a despeito das orientações dos Parâmetros e Bases Curriculares que prescrevem a inclusão desse repertório cultural.

Nesse sentido, resgatar a potência pedagógica da poesia oral na práxis escolar requer rever objetivos e valores ao reforçar a formação do indivíduo como cidadão que se reconhece pertencente a uma raiz cultural popular, que é crítica na medida em que representa as tensões de classe e valores da comunidade, tornando-o apto a exercer as transformações necessárias no seu meio, a fim de garantir-lhe melhores condições de vida a si e à classe que representa. No entanto, o que os esforços pedagógicos têm alcançado em relação a implementação e inclusão de conteúdos de manifestações populares da poesia oral se resumem a ações pontuais, codificadas e pasteurizadas em conteúdos complementares e em projetos que apresentam a própria cultura como algo exótico e pitoresco, estranho à grade de conteúdos das disciplinas que buscam abarcá-los pelo viés inter ou transdisciplinares. Seguir esse caminho é abdicar da riqueza de conhecimentos e saberes que Paul Zumthor demonstra haver nas manifestações da poesia oral. Tal é a forma como o Bumba meu boi do Maranhão é apresentado pelas escolas do Estado, instrumentalizando os saberes dessa manifestação da cultura popular, segundo atesta o levantamento da bibliografia acadêmica produzida a respeito.

## EDUCAÇÃO POPULAR

Carlos Brandão (2006:28-9) em *O que é Educação Popular?* nos apresenta a trajetória da construção do saber e mapeia de forma esquemática o momento em que a sociedade tribal dos agricultores neolíticos adquirem técnica e conhecimento necessários para alimentar e fundar sociedades complexas enquanto o conhecimento se ramifica e se torna propriedade de estratos dessa sociedade. O percurso do saber, que antes era coletivo, culmina na concentração do poder, em uma fórmula familiar ao sistema em que nos inserimos e que, de certa forma, justifica a sua instrumentalização. O efeito da especialização dos saberes consiste no nascimento de categorias de saber e no seu valor: a relação entre saber oficial e saber popular.

Primeiro imersa nas atividades de trabalho produtivo ou simbólico das confrarias de artesãos e sacerdotes e, depois, levada às ruas e ao mercado como “loja de primeiras letras”, a educação agenciada participou de um processo de inversão do sentido original das trocas solidárias de conhecimentos. Assim, a **educação** como prática em si mesma e a escola como lugar físico do seu exercício representam um desdobramento do processo de expropriação do poder comunitário sobre a totalidade do saber necessário (BRANDÃO, 2006, p. 30)

O nascimento da escrita enquanto tecnologia do conhecimento e da memória igualmente funda a sociedade complexa e determina essa mesma separação, ao legitimar<sup>18</sup> o abismo entre os que têm acesso ao conteúdo ali armazenado e adentram o mundo da cultura letrada e os que estão alijados

<sup>18</sup> Esse é um debate conhecido às teorias estruturalistas e pós-estruturalistas e parte do capítulo *Lições de Escrita* da obra *Tristes Trópicos* (1955) do antropólogo Claude Lévi-Strauss, o qual descreve seu contato com os indígenas da etnia Nambiquara e observa que o contato com a cultura do homem ocidental letrado desperta no nativo a ideia de submissão e poder. Jacques Derrida, por sua



desse arcabouço, restando-lhes a submissão alienada ao sistema que os explora. Não por acaso, Brandão (2006, p. 82-3) nos lembra que o movimento de valorização da educação popular nasce no seio dos movimentos que valorizam a cultura popular após as reverberações do Modernismo no meio acadêmico, já a partir dos anos 60, e por isso mesmo investe em várias frentes de combate ao estabelecido para se constituir juntamente com o povo, na busca por uma educação que seja verdadeiramente libertadora e que promova autonomia, em que a alfabetização e o letramento seriam apenas um dos estágios de transformação, mas não os únicos<sup>19</sup> pois importa, sobretudo, a leitura do mundo. Assim, num movimento dialético de transformações históricas, a escola tradicional deve aprender a tecnologia ancestral das trocas de conhecimento engendradas pela comunidade e fazê-la palco de experiências e vivências dos seus alunos.

## BUMBA MEU BOI E POESIA ORAL

Reconhecido desde 2019 como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade pela Unesco, o Bumba meu boi é inegavelmente o folguedo da Cultura Popular mais valorizado do Estado do Maranhão - até mesmo diante das demais manifestações de folguedos relacionados ao boi, presentes de norte ao sul do país - devido à riqueza, diversidade e hibridismo de suas raízes culturais "(...) negra, indígena e europeia, como se pode notar pelos instrumentos predominantes em cada sotaque, pelo compasso da dança e pela indumentária." (FREITAS, 2013, p. 24). A pesquisadora Enelita de Sousa Freitas (2013, p. 24) chega a concluir que o Bumba meu boi é uma produção cultural que representa o país como um todo devido ao multiculturalismo que lhe funda, tanto quanto ao Brasil. Porém, somente o Maranhão seria capaz de congrega essa riqueza ao representar a integração do Norte com o Nordeste, como aponta Azevedo Neto (1997, p.19). Mesmo assim, permanece na sociedade ludovicense circunscrito ao mundo da comunidade fundadora do boi, apresentado como brincadeira ao público e ao povo em geral durante as festividades de São João ou em festas patrocinadas pelo Governo do Estado, mas muitas vezes oculto durante os ensaios e movimentos da vivência em comunidade, restrito àqueles que já estabeleceram algum vínculo com a mesma.

Habitando o espaço entre o sagrado e o profano, o Bumba meu boi possui um tempo cíclico que se inicia com os ensaios no Sábado de Aleluia e vai até o dia 13 de junho, no dia de Santo Antônio; tem seu auge com o batismo do boi na véspera ou no dia de São João e finaliza com a sua morte após os festejos juninos, os quais podem se estender até outubro. Como folguedo, envolve música, dança e teatro como herança dos autos catequéticos do processo de colonização e que trazem, como enredo, um conflito de "classes" dentro da ordem colonialista de dominação e posse em confronto com a latência da vida que se afirma a despeito dessa relação de exploração. É como se o povo se apropriasse do instrumento de colonização para subverter a ordem, instaurando o conflito e sua resolução transcendente, como podemos atestar ao nos acercarmos do enredo do Auto.

Chico é um vaqueiro negro de uma fazenda cujo amo tem estima por um boi especial de seu rebanho e sua esposa Catirina, grávida, tem o desejo de comer a língua desse boi. Chico mata o boi

vez, em *Gramatologia* (1967) aponta que a ideia da escrita como dominação é logocêntrica, ou seja, assume o primado da oralidade, quando a própria oralidade é a escrita da língua, relativizando as conclusões da relação de Lévi-Strauss e o chefe Nambiquara.

<sup>19</sup> E assim vemos na Educação Indígena um dos desdobramentos dessas investidas, em que o próprio indígena se investe das estratégias oferecidas pela escola tradicional a fim de garantir e salvaguardar os conteúdos culturais e próprios das etnias.



e foge com sua mulher após o patrão descobrir que seu boi morreu. O patrão então contrata os indígenas para capturar os negros e pede aos representantes do poder religioso e medicinal que o façam reviver, somente retornando à vida após os feitiços do Pajé.

Ligado ao calendário católico, o boi metonimicamente abarca qualidades crísticas por sua morte e ressurreição. Pela condição de festa, lembra os carnavais feudais analisados por Bakhtin (2008, p. 176), o qual, em pequena nota, descreve o registro da condução do boi para o abate, após a liberação dos interditos de carnaval, acompanhado de viola e ornado com fitas, tal como encontramos nas manifestações brasileiras. Parece-nos tanto na narrativa como nessa breve nota do “boi violeiro” que a vida é um valor que vigora sobre a morte e direciona ao equilíbrio a ordem oficial que se estrutura hierarquicamente: o símbolo da mulher grávida que deseja se alimentar do bem mais precioso do seu patrão reflete isso, bem como o abate do boi na festa do carnaval, no sacro ofício da alimentação da vida! E tudo isso inserido no espaço da festa como palco da celebração da vida sobre a dominação e exploração. Afinal o boi morre, alimenta, mas ressuscita como representante de uma fonte vital transcendente, que impulsiona e sustém a realidade, viabilizada pela magia anímica do Pajé.

As reverberações simbólicas da performance - que operam uma transformação a nível sutil naquele que as recebe - só alcançam a sua realização quando imersas numa relação que envolve competência e recepção de viés fenomenológico, aberta às emanações do espaço, do ritmo e da presença. Essa perspectiva é apresentada pelo teórico da oralidade, Paul Zumthor (1997, p.81), em “*Introdução à Poesia Oral*” de 1983. Nela, o autor nos oferece uma teoria capaz de abarcar as especificidades da experiência com a voz poética do Bumba meu boi. Diz ele:

*Performance* implica *competência*. Além de um saber-fazer e um saber-dizer, a performance manifesta um saber ser no tempo e no espaço. O que quer que, por meios linguísticos, o texto dito ou cantado evoque, a performance lhe impõe um referente global que é da ordem do corpo. É pelo corpo que nós somos tempo e lugar: a voz o proclama emanação do nosso ser. (...) tudo se colore na língua, nada mais nela é neutro, as palavras escorrem, carregadas de intenções, de odores, elas cheiram ao homem e à terra (aquilo com que o homem os representa). A poesia não mais pertence às categorias do fazer, mas às do processo: o objeto a ser fabricado não basta mais, trata-se de suscitar um sujeito outro, externo, observando e julgando aquele que age aqui e agora. É por isso que a performance é instância de simbolização: de integração de nossa relatividade na harmonia cósmica significada pela voz; de integração das multiplicidades das trocas semânticas na unicidade de uma presença. (ZUMTHOR, 1997, p. 81)

Por sua vez, a narrativa se insere numa estrutura maior em que o amo do boi reúne, apresenta e se relaciona com o mundo e com outros grupos por meio dos tipos de toadas, as quais modulam as intensidades e temas que atravessam a performance. São essas toadas que trarão em sua composição a poesia engendrada em comunidade e manifestada pela performance e na voz do amo que comanda com sua voz e seu maracá a cadência rítmica e cíclica da música que nos eleva ao sagrado e ao transe em sintonia com a festa e a brincadeira. Janick Serejo (2016) dedicou sua dissertação de mestrado à análise da oralidade no Bumba meu boi à luz da teoria de Paul Zumthor e destaca que:

As toadas nascem do cotidiano do cantador ou de um membro da comunidade, surgem de um processo de forma espontânea e por isso não há preocupação com padrões e métrica. Na maioria das vezes, toadas são criadas no momento da reunião de membros da brincadeira, onde alguém começa

e outro tende a melhorar o que já foi dito, e não há, naquele momento, uma preocupação com o escrito, somente com a voz e o corpo. (SEREJO, 2016, p.64)

Segundo o dossiê feito pelo Instituto de Patrimônio Histórico Nacional sobre o Complexo Cultural do Bumba meu boi (2011, p.9), a performance das toadas obedece a uma ordem de classificação segundo conteúdos distintos: inicia-se com o Guarnicê, com a reunião e preparação do grupo, segue com o Lá vai, quando os brincantes já estão a postos para performatizar, o Chegou onde o boi se apresenta em todas as suas qualidades pedindo licença para se apresentar, a Saudação, onde o boi faz referência aos anfitriões do espaço onde se apresenta, o Auto com a narrativa da morte do boi, o Urrou, com sua ressurreição e a Despedida, marcando a finalização da performance. Há ainda dois outros tipos de toada: a Cordão, que traz conteúdos políticos, ambientais ou de acontecimentos atuais e concernentes à comunidade e a de Pique que descende das cantigas trovadorescas satíricas, onde o cantador pode demonstrar sua maestria ao desafiar e ridicularizar os bois rivais que se arrogam igualmente a primazia e a excelência.

Apesar das semelhanças compartilhadas pelos grupos, existe uma diversidade de manifestações que multiplicam a riqueza cultural agenciada pela comunidade. Alguns autores sugerem existir 5 sotaques ou estilos (FREITAS, 2013, p.62), mas Americo Azevedo (1983, p.24) afirma que essa classificação é imprecisa e sugere a divisão primária nos três grandes grupos étnicos que compõe nosso tronco cultural (NETO, 1983, p.34-43): o *grupo africano*, de onde se supõe deva ter originado a brincadeira no Maranhão e que se utiliza da zabumba e tambor de fogo; o *grupo indígena*, muito presente na capital e de maior número de componentes, agenciando o batalhão com tocadores de matraca, pandeirões e tambor-onça, e com o *grupo branco*, trazendo instrumentos musicais de sopro, a orquestra, num compasso idílico e lírico (SEREJO, 2016, p.55).

Mesmo apresentando essa divisão de forma superficial, podemos ter uma ideia da diversidade de conhecimento e técnica acumulada em cada uma dessas manifestações, até mesmo em cada grupo, em cada comunidade. De tal forma que o Bumba meu boi é em si mesmo uma escola de magos, retomando o que foi abordado a respeito da antropologia da arte como produtora de técnica do encanto em que cada elemento que compõe o boi é a personificação dos processos técnicos que transmutam a realidade em encanto, afeto e pertencimento. E de fato, no Bumba meu boi, o canto das toadas converge para o que Zumthor destaca ser a função da voz poética de uma comunidade, conforme Serejo analisou, e que consiste em dar unidade e representação ao grupo (SEREJO, 2016, p.57). Segundo o pesquisador, o Bumba meu boi é a perfeita representação do conceito de poesia oral, visto que a voz do cantador traz toda a potência do seu corpo e presença, e só é possível de apreendê-la em sua totalidade no momento da performance (ZUMTHORapud SEREJO, 2016, p.87).

## A PERFORMANÇEMNO BUMBA MEU BOI COMO CONTEÚDO DA LITERATURA INFANTIL

Sabemos que o gênero literatura infantil possui uma história dentro do desenvolvimento das escolas que acompanha os interesses da classe dominante. Regina Zilberman apresenta esse desenvolvimento ao longo dos séculos ao lado da ascensão da burguesia, instauradora dos valores moralizantes dos conteúdos literários apresentados aos alunos. Relembremos o potencial que a





escola oferece de normatizar e legitimar o sistema segundo os valores dominantes. No entanto, já demos passos significativos em direção à inclusão e ao reconhecimento da diversidade. Hoje já se discutem, se produzem e se adotam obras de literatura infantil que buscam explorar a condição da criança no mundo plural no qual se encontram. Na atualidade, o gênero literatura infantil busca suscitar na criança a percepção de si na construção da sua subjetividade, ao mesmo tempo que explora as qualidades lúdicas da linguagem, elementos imagéticos e sensoriais, a fim de exercitar a leitura de mundo e a despertar o pertencimento e a noção de cidadania.

É de suma importância que as obras continuem a exercer a função dos contos de fada, e mesmo a se utilizar de seus esquemas, para dar o suporte necessário ao desenvolvimento psicológico e cognitivo da criança, pois como bem apontaram Fernanda Ferreira e Valdir Pretto (2012, p.3), “o mais importante que os contos ensinam é que uma luta contra dificuldades graves da vida é inevitável, é parte intrínseca do ser humano e quando tudo finda a personagem emergirá vitoriosa.” Ou seja, é por meio das narrativas e esquemas poéticos que a criança apreende a si e às maneiras de lidar com os conflitos do mundo absorvendo em seu repertório as resoluções plasmadas nas representações. E isso deve ser estimulado até mesmo antes da alfabetização.

Apesar dos debates a respeito da literatura para crianças ainda não alfabetizadas orbitarem a introdução da relação entre a criança e o livro, os esforços pedagógicos reconhecem a primazia da oralidade, do corpo e da mediação imersos na qualidade estética, que não deve se evadir na superficialidade de jogos fonéticos sem fundamento com a cosmovisão da cultura em que se inscrevem. Por outro lado, é por meio desse ludismo que se desperta na criança a sensibilidade de distinção e diversidade vocabular, aumentando seu horizonte na experiência com o mundo que a cerca.

Por isso a performance da poesia oral é de grande importância para o despertar das apreensões estéticas dessa tecnologia literária. Assim Paul Zumthor (1993, p.181) nos afirma que “o ritmo vocal comporta uma linha melódica que valoriza e que comunica, segundo as circunstâncias, uma qualidade particular - única. Nesse sentido, o texto só existe na razão das harmonias da voz.” A partir dessa constatação, pensemos na tecnologia que o cantador aplica ao cantar a toada para seu batalhão!

Para Zumthor, que tem em sua base epistemológica a Fenomenologia e reconhece os passos da Estética da Recepção, a ideia de texto ultrapassa o escrito e inscreve a voz ali presente em cada momento de leitura, seja no espaço intimista da leitura burguesa ou nas performances populares dos espaços em que se instaura a teatralidade. E em toda leitura poética se insere igualmente um ritmo melódico que se desdobra em canção, como as toadas do Bumba meu boi.

(...) a *canso* é um ato fisiológico, momento concreto em que a voz “desperta a forma”. Geralmente transmitida (assim o estado das transcrições leva a crer) pela via oral, portanto ligada ao costume de improvisação, a melodia faz da *canso*, da *chanson*, do *liet* uma *Gestalt*, esperada como tal, recebida desse modo por um público dotado tanto de extrema sensibilidade de escuta quanto de uma capacidade de experimentar formas sonoras que mal é imaginável por nós. (Zumthor, 2001, p.181)

A essa altura é possível perceber a adequação de valores levantados pelas propostas atuais de ensino da Literatura Infantil e Juvenil à imersão na experiência presente que a performance oferece na voz poética que consagra o simbólico da cultura a qual pertence, pois o conhecimento, embora abstrato, se inicia antes, com a nossa inscrição nesse plano da existência. Portanto, é preciso um esfor-



ço em levar nossos profissionais da educação a considerar as implicações que a vivência e recepção dessa performance desperta na capacidade poética e simbólica do aluno, expondo-os igualmente ao aprendizado dessas tecnologias na manifestação de seus valores, pois é aí que ocorre a transformação que toda leitura realiza. Momento em que a consciência do receptor é retirada do tempo corrente para a suspensão do momento significativo da contação e canção (Zumthor, 2001, p.182).

O momento em que tem lugar a performance, prefigurado no tempo sócio-histórico não é jamais indiferente, mesmo quando deste se desliga e, mais ou menos, o transcende. Toda performance comporta assim - em si, como fragmento ficticiamente isolado do tempo real - valores próprios, que talvez mudem, se invertam, a cada vez que a canção for cantada: pouco importa, haverá sempre valores, mesmo que sejam de negação. (Zumthor, 2001, p. 82)

E levar em consideração essas especificidades da performance é também avaliar até que ponto levar o Bumba meu boi pra escola é algo de fato significativo no sentido da eficácia e qualidade dessa experiência, visto que o espaço da escola em si influencia a sua apreensão, assim como o tempo significa. Sugere-se, nesse sentido, inverter, e levar a escola para o espaço da comunidade onde se dá os ensaios e performance da brincadeira, em seu centro e altar; e mediar dali, em conjunto com a comunidade, protagonista e detentora dessa tecnologia e conhecimento, o desenvolvimento das capacidades poéticas, culturais e identitárias dos alunos.

O que se aponta com o que até aqui foi abordado é que a Escola tem muito o que aprender com as comunidades do Bumba meu boi e que deve levar a sério as propostas de inclusão da pedagogia freireana se busca despertar nas crianças e nos jovens o valor das suas raízes culturais, rompendo com o ciclo de marginalização que essa cultura vem combatendo ao longo da sua história. E essa necessidade se estende às pesquisas, debates e discursos que podem ser suscitados no meio acadêmico maranhense. Uma rápida busca nos repositórios das universidades Federal e Estadual somam apenas 22 produções entre monografias e dissertações, devendo a classe acadêmica a busca de igual proximidade, para seguirmos o que o mestre Paulo Freire (1996:29) nos sugere em *Pedagogia da autonomia* ao afirmar: "Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.", levando o professor ao lugar de aprendiz assim como seus alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao compreendermos que o Bumba meu boi já possui todas as agências de cooptação para o pertencimento e reconhecimento identitário da criança, desde a riqueza de estímulos até os diversos tipos de toadas, enxergamos a teia de trocas de conhecimento e de leitura crítica da realidade que somos capazes de tecer em conjunto e desempenhar com maestria a função do letramento poético da criança e do jovem. Pois dali partem muitos fios que reverberam em diversas direções, onde os modelos esquemáticos se fecundam de vida e experiência. E essa lição, somente a comunidade pode trazer, pois os fios que a cingem e dão coesão são tecidos pelos valores de solidariedade e afeto que se estendem ao valor da natureza e do ambiente que habita.

Nos versos da toada de Guarnicê do Bumba meu boi da Maioba a seguir, a voz poética do cantor Chagas da Maioba representa a comunidade e reconhece na natureza sua própria importância ao compor, por extensão, o sujeito que a recebe ao pertencimento cósmico, ao integrar com sua



presença o batalhão da sua cultura. A agência do Bumba meu boi na constituição da identidade de criança e do jovem está em superar a resistência que os encantos da arte impõem (Gell, 2020, p.54) a quem o experimenta como espectador e o performatiza enquanto brincante.

Se não existisse o sol  
Se não existisse o sol  
Como seria pra terra se aquecer  
E se não existisse o mar  
Como seria pra natureza sobreviver  
Se não existisse o luar  
O homem viveria na escuridão  
Mas existe tudo isso meu povo...  
Eu vou guarnecer meu batalhão de novo ...

Se pensarmos o Bumba meu boi como uma máquina criada pela tecnologia da arte ligada ao afeto e que manifesta a coesão e adesão da comunidade a seus valores estéticos, religiosos e sociais entendemos que a inserção nesse universo é que promove a eficácia simbólica do chamado por guarnecer esse batalhão, num pertencimento que fortalece a identidade e a comunidade. A criança e o jovem que mergulhar nessa experiência de forma a reconhecer o valor dessas raízes no respeito à comunidade passa a desempenhar nos modos e ações do seu estar no mundo não apenas a imitação esquemática e superficial mas a real da transformação da alteridade em pertencimento e conexão, gerando um respeito não apenas ao outro detentor desse conhecimento como a si mesmo, representante e responsável por manter viva a sagrada brincadeira da poesia do povo ao qual pertence.

## REFERÊNCIAS:

- BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento:**O contexto de François Rabelais. São Paulo, São Paulo-Brasília: Hucitec-UnB, 2008.
- BRANDÃO, Carlos Rorigues. **O que é educação popular?** São Paulo: Brasiliense, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários á prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996.
- FREITAS, Enelita de Souza. **Rituais do boi nos espaços da oralidade e da escrita.** Salvador: UDUNEB, 2013.
- GELL, Alfred. **Arte e agência.** São Paulo: Ubu, 2018.
- \_\_\_\_\_. A tecnologia do encanto e o encanto da tecnologia. In: **Coccinitas**, ano 6, volume 1, número 8, julho 2005.
- NETO, Américo Azevedo. **Bumba-meu-boi no Maranhão.** São Luís: Alumar, 1997.
- SEREJO, Janick de Lisieux Diniz. **Toadas de BUMBA MEU BOI:** um canto entre a palavra folclórica e a voz poética. Orientadora: Maria José Gordo Palo. 2016. Dissertação (mestrado). Literatura e Crítica Literária. Puc-SP, 2016.
- ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Introdução a poesia oral.** São Paulo: Hucitec-EDUC, 1997.



# O MUNDO SEM SENTIDO E CÔMICO DOS LIMERIQUES: UMA REVISÃO NARRATIVA

Emmanuella de Albuquerque Maranhão Imbelloni  
*doutoranda da Universidade Católica de Pernambuco*

Maria de Fátima Vilar de Melo  
*Universidade Católica de Pernambuco*

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Literatura nonsense surgiu em meados do século XIX na Inglaterra Vitoriana (Amarante, 2024) sem a pretensão de espantar o leitor com suas criaturas estapafúrdias. Ao despeito disso, conseguiu causar riso dos interlocutores, alcançando, assim, com mérito, o lúdico no entretenimento e diversão.

A obra *A Book of Nonsense* (2003) que trouxe uma coletânea com 72 (setenta e duas) poesias ilustrativas do escritor e ilustrador inglês Edward Lear inaugurou essa literatura em 1846. Tratam-se de textos ilustrativos conhecidos por limeriques que apresentam características próprias. Entre elas, o humor inglês, situações inusitadas, personagens pouco prováveis com comportamentos peculiares e aspectos físicos de animais, simultaneidade, inversão de sentidos, trocadilhos, neologismos e justaposição de elementos incongruentes. Todas as particularidades supracitadas auxiliam na “suspensão” da ordem e desordem, de modo que daí nasce no leitor a perplexidade pelo não dito (Hark, 1982, p. 52; Tigges, 1988, p. 52).

Os Limeriques que surgiram na cidade irlandesa de Limerick (Camelo, 2008), para só então serem popularizados no mundo, são compostos por uma estrofe com cinco versos rimados, que seguem o esquema bem estruturado AABBA (Amarante, 2024). Além de trazerem o tom cômico do *nonsense*, são capazes de transportarem o leitor para um mundo imaginário, reinventado pelo aventureiro Lear, interessado em registrar de maneira engraçada culturas diversas (Amarante, 2021). O jogo de imagens, palavras, sons, ritmos e sentidos no intercâmbio entre o visual e escrito nesse texto multimodal capturar a atenção das crianças e adolescentes, ávidos por aprenderem e apreenderem outros significados.

Essas produções literárias começaram a ganhar destaque no Brasil após a década de setenta (Azevedo, 2023). Antes, grande parte delas consistiam em traduções de textos estrangeiros e do contato com a cultura anglófona. Um dos problemas encontrados pelos tradutores e estudiosos nesse quesito eram a adaptação do formato métrico, a língua, o humor inglês e a pronúncia à estrutura da língua portuguesa. A principal expoente desse gênero no Brasil foi a escritora, tradutora e adaptadora Tatiana Belinky, que foi responsável pela transcrição de vários textos para a língua portuguesa. Dentre eles, têm-se em *Russos* (1990), *Hebraicos* (1991), *Alemães* (1993) e *Um caldeirão de poemas 1* (2003) e *2* (2007), totalizando uma contribuição de mais de cento e vinte poemas. O seu primeiro livro, *Limeriques* (1987), representa a estreia na literatura infantil.

Tendo em vista o que foi apontado acima, nos últimos 10 (dez) anos, houve um estudo acadêmico amplo e significativo acerca dos limeriques no contexto educacional, particularmente no Brasil? O



presente artigo visa conhecer como os Limeriques têm sido difundido nas escolas brasileiras. Com esse intuito, foram analisados todos os artigos, dissertações e teses sobre os Limeriques no país e listadas e discutidas as produções científicas que apresentam ao menos 1 (uma) atividade escolar com o gênero. Ademais, avaliadas as contribuições dessa(s) atividade(s) para o entorno escolar e literatura, e compreendidas a(s) maneira(s) pela(s) qual(is) a(s) proposta(s) pedagógica(s) dialoga(m) com outras áreas do conhecimento.

## MÉTODOS

O método revisão narrativa visou compreender como o gênero tem sido abordado no âmbito das instituições escolares nacionais. Tendo em conta o citado panorama, procurou-se entender as contribuições para a literatura e outras áreas, bem como suas repercussões.

Com base em Mendes (2022), a presente revisão narrativa passou por 6 (seis) etapas: 1) escolha do tema; 2) busca na literatura; 3) seleção de fontes; 4) leitura transversal; 5) redação e; 6) referências. A referida abordagem metodológica consiste em uma forma ampla de consulta às produções acadêmicas, com vistas a fornecer breve síntese de cada trabalho e uma discussão final e geral. Desse modo, foram reunidos conteúdos de diferentes dissertações, teses e artigos acadêmicos nos últimos 10 (dez) anos que apresentam alguma(s) atividade(s) pedagógica(s) com o gênero.

Para a base de dados de grande relevância, foram escolhidos o Google Acadêmico, uma ferramenta interdisciplinar de acesso livre, e o Portal de Periódicos da Capes, com acesso a uma grande quantidade de publicações científicas (Silva, 2019). Objetiva-se, assim, a promoção do acesso às informações, fornecimento de dados atualizados e confiáveis, atendimento ao propósito da pesquisa e fornecimento de meios eficientes de recuperação de dados

Nos dias compreendidos entre 18/06/25 e 31/08/25 foram exportados os resultados da chave de busca "Limerique" nas bases de dados para a pasta específica "Para o artigo científico", localizada no Explorador de arquivos do Sistema Operacional *Windows*. Nos citados meses, foram verificadas 8 (oito) publicações científicas, 1 (uma) do Capes e 7 (sete) do Google Acadêmico. A seleção aconteceu depois de uma breve leitura de cada um dos 198 (cento e noventa e oito) trabalhos científicos acerca do assunto nas respectivas plataformas de produções científicas. Somente foram aceitas dissertações, teses e artigos que contivessem uma ou mais propostas educativas envolvendo o gênero.

As 8 (oito) publicações apresentaram os seguintes preceitos, além de abordarem a temática nas instituições escolares: ano de publicação, objetivo, país de realização do estudo, método, principais resultados e conclusões.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

### **Um diálogo pensante com a poesia: buscando construir práticas de conhecimento**

**(Espósito; de Castro Gasonato, 2016)**

O artigo publicado na Revista Pesquisa Qualitativa em São Paulo propõe provocar um diálogo entre a Filosofia moderna e a Poesia. Com esse intuito, procura alternativas para a construção de



práticas de conhecimento, muito além daquelas que carregam suas raízes no modelo epistemológico da ciência moderna.

No referido trabalho é possível fazer o movimento de vai e vêm da poesia para a filosofia e vice-versa. Dessa dinâmica pode ocasionar um círculo compreensivo/interpretativo, embora a poesia seja proveniente da imaginação e a filosofia tradicional, da razão.

Escolheu-se a poesia do livro *Limeriques de Causas e Efeitos* de Tatiana Belinky (2008), pois mostrou-se ser adequada para os diálogos pensantes entre a poesia e filosofia. Exemplo:

Com forte estrondo, um grande galho  
Partiu-se no velho carvalho.  
Efeito do aflito  
Obeso mosquito  
Que se aboletou nesse galho!

### **O humor como elemento de congruência na poesia nonsense (Bois e Venturim, 2025)**

O artigo propõe estudar a importância do humor na literatura infantil com foco na poesia como recurso valioso para enriquecer a leitura das crianças. Para isso, foram organizadas oficinas com crianças entre 7 (sete) e 10 (dez) anos em Toledo-PR, nas quais textos poéticos e humorísticos incitaram a interação e criatividade.

Os resultados se mostraram satisfatórios: promoção do riso, mediação de aprendizagem, construção de laços sociais e ambiente acolhedor. Os limeriques fizeram parte dessa proposta através das brincadeiras linguísticas. Os livros de cujos limeriques foram retirados são *Medoliques* (2010) e *Cacoliques* (2010), ambos de Tatiana Belinky, e *Limeriques Trava-línguas* (2013) de Viviane Veiga Távora.

### **A liberdade lúdica na leitura da Literatura Nonsense: imaginação, criatividade e ludicidade na formação do leitor literário no Ensino Fundamental (Santos, 2019)**

A dissertação do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) em Cascavel-PR exibiu reflexões sobre a formação de um leitor literário, a partir da leitura de textos nonsense. Tratam-se de textos que instigam a imaginação e criatividade nas crianças e adolescentes, pois desconstruem o mundo real e criam um mundo de possibilidades.

Com vistas a se aprofundarem nesses textos, tendo em conta que geralmente os leitores apenas decodificam as produções, alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental de uma escola trabalharam com textos de Edward Lear (2011-2016), Lewis Carroll (2014) e Monteiro Lobato (2019), além de provérbios e ditos populares. Dessa forma, foram organizadas oficinas de leitura literária com brincadeiras lúdicas, ilustrações de histórias e poesias e leituras direcionadas.

Os resultados foram bastante favoráveis, entendendo-se que os textos nonsense são de suma relevância para o desenvolvimento da imaginação e criatividade. Ademais, favoreceu o processo humano integral e entendimento do mundo real e o de possibilidades.

### **A importância do texto literário: relato de uma experiência nas aulas de língua inglesa dos cursos técnicos integrados do IFPR (Bohrer, 2019)**

O texto é material inicial para aprofundarmos na oralidade, compreensão auditiva, escrita e leitura. Ele assume um papel relevante na busca pela formação de um cidadão competente, criativo e consciente socialmente e culturalmente.

Foram sugeridos o resgate de textos literários que oportunizam a formação de cidadãos críticos, capazes de interagir na sociedade. O presente trabalho procura relatar uma aula de Língua inglesa para o último ano do Ensino Médio no Instituto Federal do Paraná (IFPR), nos quais foram explorados os limeriques de Edward Lear (1846).

### **Entre a Escola e Universidade: dinossauros e caderninhos por uma dramaturgia encarnada (Ferreira et al, 2017)**

O presente texto publicado no Rio Grande do Sul defende o exercício da docência do teatro nas universidades e escolas, na qual a corporalidade é central. Com isso, propõe-se um trabalho dramatúrgico que narra, dialoga, performa e, acima de tudo, muda a vida dos discentes das Licenciaturas em Teatro.

Para a proposta de trabalho bem sucedida e criativa com crianças e jovens, desenvolveram-se a potência dos diálogos, o distanciamento irônico (da piada e brincadeira), o modo imagético contemporâneo, a tradição da cópia, o jogo da estátua e a mimese. Uma das propostas utilizou um texto encontrado no livro Limeriques de Tatiana Belinky (1987, p.15) para a produção de diálogos que os próprios alunos encenaram. Exemplo:

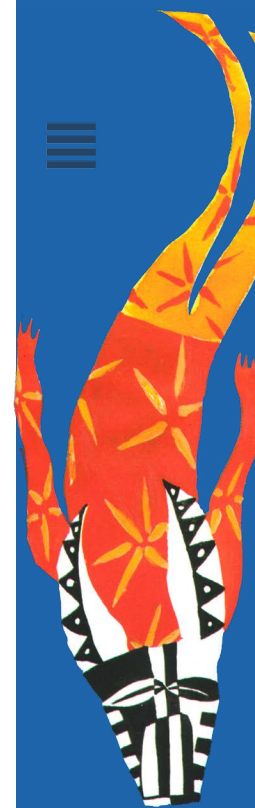
Um cara chamado Mariz  
Estava com dor no nariz  
'Vou jogá-lo fora',  
Falou – e na hora  
Fez isso e vive feliz.

### **Ensino de fonética de língua inglesa com uso de material digital (Santos et al, 2016)**

A referida dissertação mostra como os alunos do Ensino Médio se equivocam ao pronunciarem as palavras de língua inglesa da mesma maneira que escrevem, sem perceberem que a oralidade nem sempre é como se vê na forma escrita. Desse modo, o ensino de língua inglesa pode beneficiar na pronúncia das palavras.

O propósito do trabalho é exibir os ganhos do ensino de fonética para os discentes de língua inglesa por meio do gênero limerick. Assim, não apenas se apropriam dos conhecimentos de fonética adquiridos, mas também do próprio gênero.

A descrição e análise das propostas executadas, demonstraram que os alunos conseguiram usar os conhecimentos absorvidos nas aulas de fonética adequadamente. Os limeriques foram produzidos oralmente de maneira satisfatória, apesar das dificuldades encontradas durante a aplicação do material.



## Poemas assombrados: um viés na poesia infantil brasileira (Alves; Pereira, 2021)

Aqui as propostas apresentadas tem o objetivo de aproximar as crianças de poemas lúdicos, curtos e bem humorados que abordam a temática da assombração. Para isso, leva-se em consideração o imaginário popular infantil com as parlendas, cantigas, adivinhas, brincos e outras manifestações advindas da poesia oral.

Foi escolhido o poeta paraibano André Ricardo Aguiar (2013) e a obra é “Chá de sumiço e outros poemas assombrados”. Dentre os poemas que atrairiam o público infantil há um limerique feito por ele cujo o título é “Três limeriques assombrados”.

## A palavra poética na sala de aula: um estudo no curso de Pedagogia da UFSC (da Silveira e Debus, 2017)

A proposta foi discutida com os acadêmicos da quinta fase do curso de Pedagogia, com o objetivo de observar a importância do exercício da palavra poética, estimulando a sensibilidade e autoria da criança. Com esse propósito o artigo foi desenvolvido em 3 (três) etapas: a) estudo das questões básicas da poesia (rima, ritmo, verso, etc); b) escritores que escrevem poesias para crianças e suas respectivas obras; c) apresentação de uma proposta de atividade que envolva poesia em sala de aula.

Foi reconhecida no citado curso a relevância do estudo do gêneros pelos alunos. Teóricos como Cosson (2012), Cunha (2013), Pinheiro (2007) e Souza (2006) auxiliaram nas discussões e desenvolvimento das atividades solicitadas. Na página 70 do referido artigo o limerique é apenas citado como uma das poesias mais comuns, destinadas ao público infantil.

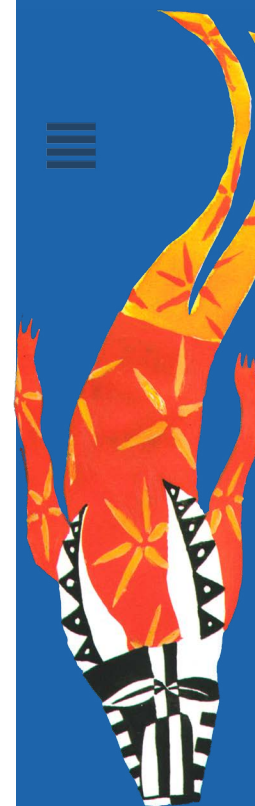
## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho propôs revisitar o gênero Limerique através de uma revisão narrativa. O citado texto se popularizou no mundo por causa do escritor e ilustrador inglês Edward Lear. As suas principais características são o ritmo e musicalidade, proveniente de suas rimas (AABBA), humor cômico, situações do cotidiano inusitadas e personagens esdrúxulos.

Essa poesia *nonsense* procura trazer o cômico e conduzir o leitor para um mundo inimaginável inventado pelo autor. Além disso, o jogo entre as imagens expressivas e o texto escrito chamam a atenção de quem o lê, reforçando o absurdo, contrário ao mundo lógico e real ao qual o indivíduo está habituado. Apesar dos benefícios, vem diminuindo aos poucos o interesse por esse tipo de poesia nas escolas do Brasil nos últimos 10 (dez) anos, como foi verificado no “estado da arte” dessa poesia.

Levando-se em consideração os objetivos, as escolas já entendem a relevância do gênero no que diz respeito à imaginação, criatividade e humor. Aliado a isso, as instituições ora implementam atividades que focam apenas na poesia, ora intercalam com outros gêneros afins (Ferreira et al, 2017; da Silveira e Debus, 2017; Alves; Pereira, 2021), mas sempre destacando o imaginário. Algumas propostas apresentadas fomentaram o aprofundamento da pronúncia, escrita, compreensão auditiva e leitura nas aulas de Língua inglesa (Santos et al, 2016; Bohrer, 2019). Finalmente, duas atividades incentivaram a criação de textos autorais, com o intuito de valorizarem a palavra poética (da Silveira e Debus, 2017; Ferreira et al, 2017).





Tatiana Belinky tem sido a autora mais revisitada pelas insituições, pois foi ela quem introduziu o gênero no Brasil, melhor contribuiu para a literatura no âmbito nacional, além de ser uma escritora e tradutora renomada. Finalmente, foi atestado que a poesia *nonsense* pôde auxiliar sobremaneira as áreas de Pedagogia, Línguas, Filosofia, Humor e Artes cênicas.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, André Ricardo. **Chá de sumiço e outros poemas assombrados**. Belo Horizonte: 2013, Autêntica.
- ALVES, José Hélder Pinheiro; PEREIRA, Emmanuelle Silva Freire. **Poemas assombrados: um viés na poesia infantil brasileira**. Revista Letras Raras, v. 10, n. 3, p. 34-47, 2021.
- AMARANTE, Dirce Waltrick do. **Viagem numa peneira: poesia e prosa**. Illiminuras: 2011.
- AMARANTE, Dirce Waltrick do. **Conversando com as varejeiras azuis**. Illuminuras: 2021.
- AMARANTE, Dirce Waltrick do. **O tigre e a cicatriz: as metáforas da tradução**. TRANSLOCAL. Culturas Contemporâneas Locais e Urbanas, v. 5, p. 69-79, 2022.
- AZEVEDO, Sandrelle Rodrigues de. **Di-versos e um Caldeirão de poemas: As antologias traduzidas de Tatiana Belinky**. Cadernos CESPUC de pesquisa. Série Ensaios. p. 156-180, 2023.
- BELINKY, Tatiana. **Limeriques**. FTD: 1987.
- BELINKY, Tatiana. **Di-versos: Russos**. São Paulo: Scipione, 1990.
- BELINKY, Tatiana; PERLOV, Mira. **Di-versos: Hebraicos**. São Paulo: Scipione, 1991.
- BELINKY, Tatiana. **Di-versos: Alemães**. São Paulo: Scipione, 1993.
- BELINKY, Tatiana. **Um caldeirão de poemas**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2003.
- BELINKY, Tatiana. **Um caldeirão de poemas 2**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007.
- BELINKY, Tatiana. **Limeriques de Causas e Efeitos**. São Paulo: Editora 34, 2008.
- BELINKY, Tatiana. **Cacoliques**. São Paulo: Melhoramentos, 2010.
- BELINKY, Tatiana. **Medoliques**. São Paulo: Melhoramentos, 2010.
- BOHRER, Andréa Luciane Buch. **A IMPORTÂNCIA DO TEXTO LITERÁRIO: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS DO IFPR**. Ambiente: Gestão e Desenvolvimento, v. 12, n. 3, p. 61-76, 2019.
- BOIS, Neilde Silva De França; VENTURIM, Priscila Andressa Crepaldi. **O humor como elemento de congruência na poesia nonsense**. RE-UNIR-Revista do Centro de Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Rondônia, v. 12, n. 1, p. 159-174, 2025.
- CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. Tradução Márcia Feriotti Meira. São Paulo, Martin Claret, 2014.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2 ed. São Paulo: contexto, 2012.



CAMELO, Paulo. **Limerick**. Ano de publicação: 2008. Disponível em: <http://www.recantodasletras.com.br/teorialiteraria/820232> Acesso em Agosto/2025.

CORDEIRO et al. **Revisão sistemática : Uma revisão narrativa**. Rev Col Bras Cir. [periódico na Internet] 2007; 34(6). Disponível em URL: <http://www.scielo.br/rcbc>.

CUNHA, Leo. (Org.). **Poesia para crianças: conceitos, tendências e práticas**. Curitiba: Positivo, 2013.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Mergulhando nos textos poéticos**. In: CUNHA, Leo (Org.). Poesia para crianças: conceitos, tendências e práticas. Curitiba: Positivo, 2013.

DA SILVEIRA, Rosilene Koscianski; DEBUS, Eliane Santana Dias. **A palavra poética na sala de aula: um estudo no curso de Pedagogia da UFSC**. Revista Linhas, v. 18, n. 37, p. 64-77.

ESPÓSITO, Vitoria Helena Cunha; DE CASTRO GASONATO, Maristela Ross. **Um diálogo pensante com a poesia: buscando construir práticas de conhecimento**. Revista Pesquisa Qualitativa, v. 4, n. 4, p. 51-61, 2016.

FERREIRA, Taís; HARTMANN, Luciana; MACHADO, Marina Marcondes. **Entre Escola e Universidade: dinossauros e caderninhos por uma dramaturgia encarnada**. Revista Brasileira de Estudos da Presença, v. 7, n. 1, p. 45-70, 2017.

HARK, Ina Rae. **Edward Lear**. Boston: Twayne Publishers, 1982, p.52.

LEAR, Edward. **A book of nonsense**. Routledge, 2003.

LOBATO, Monteiro. **Reinações de Narizinho**. Belo Horizonte. Autêntica, 2019.

MENDES, Camila. **O QUE É REVISÃO NARRATIVA DE LITERATURA: exemplos e consideração da metodologia**. Disponível em: [O QUE É REVISÃO NARRATIVA DE LITERATURA: Exemplos e considerações da metodologia](#) Acesso em Agosto/2025.

PINHEIRO, Helder. **Poesia na sala de aula**. Campina Grande: Bagagem, 2007.

SANTOS, Cíntia Pereira dos et al. **Ensino de fonética da língua inglesa com uso de material digital**. 2016. Dissertação de Mestrado. Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

SANTOS, Vilson Pruzak dos et al. **A liberdade lúdica na leitura da literatura nonsense: Imaginação, criatividade e ludicidade na formação do leitor literário no ensino fundamental**. 2019.

SILVA, Gabriele. **Sites para fazer pesquisas acadêmica**. Educa mais Brasil. Disponível em: [Educa Mais Brasil](#) Acesso em Agosto/2025.

SOUZA, Renata Junqueira. **A poesia no contexto escolar**. In: AZEVEDO, Fernando. Literatura infantil: recepção leitora e competência literária. Língua materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico. Lisboa: Lidel, 2006.

TÁVORA, Viviane Veiga. **Limeriques Trava-Línguas**. Editora Panda Books, 2013.



# O TRABALHO COM A POESIA EM CIRCULAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR: REFLEXÕES A PARTIR DO PNL D 2020

Kamila Pedrosa Soares

*PPGL/UFPB, CAPES*

Beatriz Pereira de Almeida

*PPGL/UFPB*

Daniela Maria Segabinazi

*PPGL/UFPB*

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Sendo o boom da consolidação da literatura infantil datado da década de 1970, a poesia infantil passa a apresentar avanços mais significativos apenas na década seguinte, especialmente quando se considera a intensificação das publicações do texto poético. Por meio da republicação de obras, a poesia canônica começa a constituir parte do estatuto da poesia infantil, ao mesmo tempo em que novas formas do fazer poético passam a compor esse arcabouço. Assim, contígua aos textos canônicos, a poesia contemporânea destinada ao público infantil e juvenil abarca variações que extrapolam a potencialidade visual e sonora das palavras (Oliveira, 2012).

A presença da literatura infantil durante a formação individual é de grande relevância, visto que é por meio dela que o leitor pode desenvolver sua competência literária, ampliar o domínio da linguagem e explorar diferentes representações do mundo. Nesse sentido, Zilberman (2012) ressalta que a leitura literária contribui para o fortalecimento do imaginário, elemento fundamental para a construção da criatividade, da autonomia intelectual e da capacidade de compreender a si mesmo e à realidade que o cerca:

Que a leitura é importante, todos sabemos: a leitura ajuda o indivíduo a se posicionar no mundo, a compreender a si mesmo e à sua circunstância, a ter suas próprias ideias. Mas a leitura da literatura é ainda mais importante: ela colabora para o fortalecimento do imaginário de uma pessoa, e é com a imaginação que solucionamos problemas. Com efeito, resolvem-se dificuldades quando recorremos à criatividade, que, aliada à inteligência, oferece alternativas de ação (Zilberman, 2012, p. 148).

Para que a literatura possa exercer esse papel formativo, é necessário, antes de tudo, que haja o contato efetivo com as obras literárias. Os períodos da infância e da juventude estão estreitamente ligados aos espaços pelos quais os indivíduos circulam nessas fases da vida, e a escola permanece como um lugar privilegiado para o desenvolvimento de aprendizagens, para o contato com as diversidades e para a descoberta de si e do mundo, sobretudo a partir da leitura literária. Desse modo, torna-se fundamental reivindicar o espaço da literatura na escola, por meio do acesso a obras de qualidade (Colomer, 2003).

A literatura infantil e juvenil contemporânea apresenta mudanças inovadoras tanto no que se refere às temáticas quanto às narrativas (Luft, 2010). Todavia, observa-se que a maior parte dos es-





tudos produzidos, como os de Ceccantini (2000), Colomer (2003) e Luft (2010), concentra-se majoritariamente nos gêneros narrativos, deixando de contemplar, por exemplo, o gênero poema. Como apontam Aguiar e Ceccantini (2012), os pesquisadores pouco têm se dedicado à poesia destinada às novas gerações, o que pode ser constatado em levantamentos de trabalhos científicos da área. Embora os versos estejam presentes no imaginário coletivo desde cedo, essa familiaridade não garante o conhecimento específico sobre a natureza, os recursos expressivos e o valor estético da poesia infantil e juvenil, revelando um campo ainda pouco explorado nos estudos literários.

À vista desse contexto, evidencia-se a importância de pesquisas que se voltem à discussão e à reflexão sobre obras poéticas, reconhecendo a riqueza do trabalho com a poesia e, consequentemente, a necessidade de sua presença no espaço escolar, especialmente nas escolas públicas. O acesso ao texto literário nesse contexto é viabilizado, em grande medida, por políticas públicas de leitura, como o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD Literário), que tem como objetivos a democratização do acesso à literatura, o incentivo à leitura, a ampliação da autonomia docente e a contribuição para a implementação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

Dessa forma, o presente trabalho adota o PNLD Literário 2020 como documento norteador da análise proposta, justificando-se essa escolha por se tratar de um programa federal que possibilita a circulação de textos literários no espaço escolar em âmbito nacional e por se tratar do atual programa de política pública que leva obras literárias para o contexto escolar. O artigo propõe a análise de um manual do professor destinado ao trabalho com a poesia, a partir do levantamento dos temas e autores selecionados na categoria 1 (6º e 7º anos do Ensino Fundamental). Busca-se, assim, identificar o espaço ocupado pelo gênero poema no acervo do PNLD Literário 2020, bem como verificar de que modo esse gênero é apresentado aos leitores nos materiais pedagógicos sugeridos pelas editoras para o trabalho com o texto literário poético no contexto escolar.

## A POESIA, O LEITOR E A ESCOLA: O LUGAR DA POESIA NO PNLD 2020

O trabalho com a poesia no ensino fundamental, de modo geral, tem sido marcado por práticas que restringem o texto poético ao reconhecimento de recursos característicos do gênero, especialmente aqueles ligados à sua forma, como versos, estrofes e rimas. Em muitos casos, após esse reconhecimento, o aluno é submetido a duas ações recorrentes: a declamação e a produção de poemas. Embora pensar o desenvolvimento dessas aprendizagens seja fundamental em um primeiro contato com o gênero, na medida em que contribuem para a compreensão de suas particularidades em relação a outros textos e estimulam a criatividade na produção e na reprodução poética, elas não têm sido suficientes para promover uma leitura mais profunda da poesia. Nesse sentido, a problemática central reside na ausência de avanços na construção de estratégias metodológicas que favoreçam a compreensão do texto poético de forma mais ampla, articulando o ensino da poesia a uma experiência significativa com o gênero, que contemple não apenas seus aspectos estruturais, mas também a fruição e o prazer estético.

Ler a poesia é ler, e tudo o que é dito da leitura em geral vale, evidentemente, para a leitura da poesia. A diferença essencial é que o texto poético não é um texto como os outros, e as diferenças existentes entre os textos poéticos e os outros textos não são diferenças normais, mas diferenças de natureza. A

poesia é um discurso que mostra, de alguma maneira, o trabalho com a linguagem sobre si mesma. [...] Na verdade, não é a existência ou não de rimas, de ritmo ou de uma certa cadência que assegura ao texto sua natureza “poética”, mas ao nível de sua organização global, de seu universo e de sua relação com o leitor. (Averbuck, 1993, p. 69 apud Silva e Sousa, 2021, p. 114).

Nesse contexto, torna-se relevante discutir o lugar que a poesia ocupa nas políticas públicas de distribuição de livros literários, em especial no âmbito do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). O PNLD Literário foi consolidado em 2017, a partir do Decreto nº 9.099, que instituiu ciclos de seleção de obras didáticas e literárias destinadas à educação infantil, ao ensino fundamental e ao ensino médio. Conforme disposto no § 2º do artigo 6º, o programa:

distribui anualmente obras didáticas e literárias para uso em sala de aula pelos estudantes, conforme os critérios, os requisitos e os procedimentos previstos em Resolução do FNDE, ouvida a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (Brasil, 2017).

Cada edital do PNLD Literário é direcionado a uma etapa específica da educação básica, contemplando a educação infantil, os anos iniciais e finais do ensino fundamental e o ensino médio. O edital de 2020, foco desta análise, reúne obras destinadas aos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), subdivididas em duas categorias: categoria 1, correspondente ao 6º e 7º anos, e categoria 2, referente ao 8º e 9º anos.

As obras literárias inscritas no programa podem pertencer a diferentes gêneros, entre eles: poema; conto, crônica, novela, teatro e textos da tradição popular; romance; memória, diário, biografia e relatos de experiências; obras clássicas da literatura universal; além de livros de imagens e histórias em quadrinhos (Brasil, 2018, p. 5).

As informações sobre as obras selecionadas encontram-se disponíveis no Guia Digital do PNLD Literário<sup>20</sup>, que reúne dados como capa, título, autoria, código da obra, volume, editora, categoria, tema, gênero, número de páginas e resenhas elaboradas pelos avaliadores do programa. Esse material constitui uma importante fonte para a análise do acervo literário distribuído às escolas públicas brasileiras.

Na primeira etapa desta pesquisa, realizou-se um levantamento das obras do gênero poema selecionadas no PNLD Literário 2020, com base nos dados e sinopses disponibilizados no Guia Digital. Após a filtragem das obras classificadas como poemas, foi necessário recorrer à análise das capas e aos sites das editoras, especialmente nos casos em que as informações fornecidas pelo Guia se mostraram insuficientes. Em seguida, as obras pertencentes à categoria 1 foram organizadas de acordo com código, temas, título, autoria, ilustração e organização, resultando nos dados apresentados no Quadro 1 deste artigo.

20 Para consulta acesse: [https://pnld.nees.ufal.br/pnld\\_2020\\_literario/inicio](https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2020_literario/inicio).



Quadro 1: Obras do gênero poema selecionadas no PNLD 2020 – categoria 6º e 7º anos finais do ensino fundamental.

<b>Código da obra</b>	<b>Temas</b>	<b>Obra</b>	<b>Autor / ilustrador / organizador</b>
0312L20601	Autoconhecimento, sentimentos e emoções	<i>Para querer bem</i>	Manuel Bandeira; Bartolomeu Campos De Queirós (organizador)
0229L20601	Autoconhecimento, sentimentos e emoções	<i>As palavras voam</i>	Cecília Meireles; Bartolomeu Campos De Queirós (organizador)
0024L20601	Autoconhecimento, sentimentos e emoções	<i>Entre linhas</i>	Angela Leite de Souza
0590L20601	Autoconhecimento, sentimentos e emoções	<i>Não sou nada</i>	Fernando A. Pires
0315L20601	Autoconhecimento, sentimentos e emoções	<i>Poesia d'água</i>	Sylvia Orthof
0296L20601	Autoconhecimento, sentimentos e emoções	<i>Cordel adolescente, ó xente!</i>	Sylvia Orthof; Joana Lira
0466L20601	Autoconhecimento, sentimentos e emoções	<i>Teadorar</i>	Manuel Bandeira; Orlando Pedroso
0080L20601	Família, amigos e escola, autoconhecimento, sentimentos e emoções	<i>Cantigas de adolescer</i>	Elias José; Evandro Luiz da Silva
0007L20601	Ficção científica, mistério e fantasia	<i>Salopão: um jumento do sertão</i>	Fernando Limoeiro; Tales Bedeschi
0599L20601	Aventura, mistério e fantasia, encontros com a diferença	<i>Histórias pra boi pensar: três lendas africanas em cordel</i>	Arlene Holanda; Edu Palomin, Marco Antonio Godoy e Claudia Cascarelli
0345L20601	O mundo natural e social	<i>Desafios de cordel</i>	César Obeid; Fernando Vilela
0461L20601	O mundo natural e social	<i>Brinquedos miúdos e grãos nascidos da barriga da língua portuguesa</i>	Selma Maria
0323L20601	O mundo natural e social, outros	<i>O poder da natureza</i>	Bráulio Tavares; Jô Oliveira
0594L20601	Encontros com a diferença, o mundo natural e social	<i>O barqueiro e o canoero</i>	Fernando Vilela
0685L20601	Família, amigos e escola	<i>A menina dos sonhos de renda</i>	Marília Lovatel; Marcella Riani

Fonte: Elaboração própria: informações retiradas do GUIA (2025)

A análise desse levantamento evidenciou que a poesia ainda ocupa um espaço reduzido no ensino fundamental quando comparada ao total de obras selecionadas no edital de 2020, o que revela a predominância dos gêneros narrativos no acervo do programa. Do total de 342 obras aprovadas, apenas 25 pertencem ao gênero poema, sendo 15 destinadas à categoria 1. Embora a categoria 2





não constitua o objeto central deste estudo, é relevante destacar que, para os 8º e 9º anos, foram selecionadas apenas 10 obras poéticas, indicando uma diminuição progressiva da presença da poesia nos anos finais do ensino fundamental.

Observa-se, ainda, que todas as obras selecionadas são de autoria brasileira, aspecto positivo por evidenciar a valorização da produção poética nacional. Entretanto, nota-se a recorrência de autores consagrados do cânone literário, como Elias José, com *Cantigas de adolescer*, e Cecília Meireles, com *As palavras voam*. Além disso, verifica-se a presença de mais de uma obra de um mesmo autor, como ocorre com Manuel Bandeira, em *Teadorar* e *Para querer bem*, e com Sylvia Orthof, em *Poesia d'água* e *Cordel adolescente, ó xente!*, o que aponta para uma seleção ainda pouco diversa em termos de vozes e propostas poéticas contemporâneas.

## MANUAL DO PROFESSOR E O TRABALHO COM O TEXTO POÉTICO DENTRO DA ESCOLA

O manual analisado foi desenvolvido pela própria editora da obra selecionada que, além do material impresso destinado ao professor, é acompanhada de recursos audiovisuais. Esses suportes estão previstos no edital do PNLD Literário, de modo que não se trata de uma iniciativa isolada das editoras, mas de um critério estabelecido pelo programa, que exige a existência e a disponibilidade desses materiais. Assim, torna-se obrigatória a sua oferta pelas editoras, conforme informação acessada nas resenhas completas das obras, nas quais se afirma que “a obra é acompanhada de material de apoio ao professor e também de recurso audiovisual, os quais permitem ampliar as possibilidades de exploração do texto literário em sala de aula, subsidiando abordagem do texto literário em acordo com o Edital de Convocação 01/2018 CGPLI” (Guia PNLD, 2020).

A proposta de trabalho analisada refere-se à obra *Cantigas de adolescer*, de autoria de Elias José, com ilustrações de Evandro Luiz da Silva. O livro apresenta uma coletânea de poemas dividida em duas seções, organizadas a partir de duas vozes poéticas: uma feminina, Maria, e outra masculina, João. As composições, inspiradas nas cantigas líricas do Trovadorismo, abordam diferentes aspectos do universo adolescente, como as mudanças físicas, os conflitos familiares, as relações de amizade, a construção da identidade, a insegurança e o desejo de aceitação. Esses temas são tratados por meio de uma percepção subjetiva e sensível dessa fase de transição, estabelecendo ainda uma relação estilística com as cantigas de amor e de amigo e um jogo intertextual com poemas de Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles e Gonçalves Dias.

O material do professor propõe o desenvolvimento de um projeto interdisciplinar a partir da leitura da obra, organizado em três partes que culminam na realização de um sarau de poesia pelos alunos. A primeira atividade é voltada ao ensino da leitura de poemas e tem como objetivos motivar a leitura integral da obra, sensibilizar os alunos para o gênero poético e acionar conhecimentos prévios sobre poesia. Justifica essa etapa ao afirmar que a dificuldade em gostar de poesia estaria relacionada ao hábito de ler poemas “de modo errado”, o que poderia ser corrigido por meio de orientações práticas, como a leitura orientada de poemas antes do contato com o livro.

Essa atividade inicial é dividida em três etapas. Na primeira, os alunos realizam a leitura do poema “O olhar diferente” em três momentos: silenciosamente, em voz alta e novamente de forma silencio-



sa, com foco na musicalidade e nos trechos que mais chamaram a atenção. O manual orienta que a leitura siga a pontuação do poema, a fim de evitar interrupções artificiais ao final dos versos, que poderiam comprometer a construção de sentidos. Na segunda etapa, propõe-se a leitura dos poemas “Saudades” e “As ondas do mar”, com atenção à disposição gráfica dos versos, destacando como os espaços em branco e a organização visual contribuem para a construção de imagens poéticas. Já na terceira etapa, a leitura em voz alta de “As ondas do mar” e “Quem tem razão” enfatiza os aspectos sonoros do texto, como rimas, repetições e jogos de palavras.

Apesar das propostas apresentadas, observa-se que nem todos os objetivos da primeira atividade são plenamente alcançados. A etapa inicial, ao insistir em leituras repetidas, incluindo a leitura silenciosa, acaba por reforçar práticas tradicionais de leitura. Em contrapartida, as etapas seguintes se mostram mais produtivas ao abordar a materialidade do texto poético, explorando tanto sua dimensão visual quanto sonora.

A segunda atividade também se dedica ao ensino da leitura de poemas e tem como objetivos ampliar o repertório poético dos alunos, estimular a pesquisa bibliográfica e promover o trabalho em equipe. Justificada como etapa de construção do repertório para o sarau, essa atividade envolve o convite a um poeta local, a apresentação de poemas escolhidos pelos alunos — com sugestão de inclusão da literatura de cordel — e a realização de uma campanha de doação de livros de poesia para a escola. As etapas propostas mostram-se coerentes com os objetivos estabelecidos e favorecem a autonomia e a participação ativa dos estudantes.

Por fim, a terceira atividade corresponde à realização do sarau poético, com ações voltadas à organização do evento, como a formação de uma comissão organizadora, a confecção de materiais de divulgação e a realização de ensaios. Embora se concentrem em aspectos operacionais, essas etapas reforçam o trabalho coletivo e ampliam a circulação da poesia no espaço escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho teve como objetivo identificar, a partir do manual que acompanha as obras selecionadas no PNLD Literário 2020, de que maneira esses materiais abordam os aspectos próprios do gênero poema e as formas de fazer e compreender o poético nas propostas de trabalho desenvolvidas no espaço escolar, especificamente com alunos da categoria 1 (6º e 7º anos do ensino fundamental). A análise concentrou-se na obra *Cantigas de adolescer*, de Elias José, reconhecida pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), premiada em 1992 na categoria *O Melhor de Poesia – Altamente Recomendável*, o que reforça sua relevância literária no cenário da poesia brasileira.

A análise do material possibilitou compreender de que modo as editoras estruturam propostas de trabalho com o texto poético em sala de aula, apresentando o manual como um suporte ao professor em seu papel de mediador da leitura literária. Ainda que o material atenda às exigências do edital do PNLD e contemple aspectos como a sonoridade, a visualidade e a organização formal do poema, suas propostas, em geral, permanecem em um nível introdutório e, em alguns momentos, apoiam-se em práticas tradicionais de leitura.

Nesse sentido, os manuais não garantem, por si só, uma mediação qualificada da leitura poética. Quando utilizados de forma prescritiva, podem limitar a experiência do aluno à identificação de ele-



mentos formais ou à repetição de procedimentos já consolidados no ensino da poesia, sem favorecer, de modo mais consistente, a construção de sentidos e a dimensão lúdica do texto poético. Para os professores, o manual pode funcionar como um apoio inicial, organizando o trabalho e sugerindo encaminhamentos. No entanto, a análise evidencia que essas orientações são insuficientes para assegurar práticas que explorem plenamente a diversidade de sentidos e possibilidades presentes na obra, sendo imprescindível a intervenção crítica e criativa do professor como mediador.

Do ponto de vista do aluno, observa-se avanço pontual no contato com o gênero poema, especialmente na percepção de aspectos sonoros e visuais. Contudo, tais avanços mostram-se limitados, uma vez que as propostas não garantem a superação de práticas centradas apenas na forma, o que pode manter o aluno em uma relação superficial com o gênero. Desse modo, a análise do manual de *Cantigas de adolescer* evidencia que, embora os materiais do PNLD cumpram critérios formais do edital, sua efetividade pedagógica depende diretamente da mediação docente. Reafirma-se, assim, a necessidade de refletir criticamente sobre o papel dos manuais e sobre a formação do professor-leitor, de modo a ampliar as possibilidades de circulação da poesia no espaço escolar como experiência estética, sensível e formadora.

## REFERÊNCIAS

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BRASIL. Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. **Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm)>. Acesso em 09 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia Digital - PNLD Literário 2020**. Disponível em: <[https://pnld.nees.ufal.br/pnld\\_2020\\_literario/inicio](https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2020_literario/inicio)>. Acesso em 09 jul. 2023.

CECCANTINI, João Luís Cardoso Tápias. **Uma estética da formação: vinte anos de literatura juvenil premiada (1978 - 1997)**. 462 p. Assis, 2000.

\_\_\_\_\_; AGUIAR, Vera T. **Poesia infantil e juvenil brasileira: uma ciranda sem fim**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017.

\_\_\_\_\_. **A formação do leitor literário**: narrativa infantil e juvenil atual. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

ELIAS, José. **Cantigas de adolescer**. Ilustrações Evandro Luiz da Silva. 20ª ed. São Paulo: Atual, 2009.

LUFT, Gabriela Fernanda Cé. **Adriana Falcão, Flávio Carneiro, Rodrigo Lacerda e a literatura juvenil brasileira no início do século XXI**. Porto Alegre, 2010.

SILVA, Raquel Sousa da. & SOUZA, Renata Junqueira de. **Fios cecilianos no ensino de poesia**. Revista Leia Escola. v. 21, n. 4, p. 111-129. dez. 2021.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Penso. 6 ed. Porto Alegre. 2014.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Ibpex, 2012.

# O POÉTICO ENCONTRA A UNISC E O COLÉGIO GASPAR ATRAVÉS DE HISTÓRIAS QUE AS ÁGUAS NÃO LEVARAM

Cristiane Pereira

*Universidade de Santa Cruz do Sul, CAPES*



**Mediação Literária:**  
Poesia e Oralidade



## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente artigo propõe-se a apresentar uma das ações de um projeto que busca incentivar o gosto pela leitura do texto literário, desenvolvendo a vocalidade, a imaginação e a sensibilidade através de encontros com estudantes dos anos finais e ensino médio do colégio Gaspar Silveira Martins, localizado no município de Venâncio Aires, RS.

Carinhosamente chamado de Clube da Poesia, o Projeto Literário do Colégio Gaspar almeja despertar o estudante para o poético que o habita através de experiências sensíveis, em encontros que ocorrem semanalmente, com duração de 50 minutos. A proposta, que integra as diversas atividades complementares oferecidas pelo educandário pertencente à rede sinodal de educação, é coordenada, desde 2020, pela professora Cristiane Pereira, educadora que acredita no poder transformador da leitura, em especial, da leitura do texto poético. O convite para estar à frente da atividade surgiu a partir das diversas mobilizações literárias realizadas em sala de aula e na biblioteca da instituição, apreciadas pela equipe diretiva e vislumbradas a atingirem estudantes dispostos a conversarem sobre impressões de leituras literárias, a fim de apontar diálogos com a história, com a música, com a filosofia, com o cinema e com outras artes, trazendo sugestões complementares (para ler, ver e ouvir).

A cada início de ano letivo, convidados a participarem de atividades complementares que podem percorrer o caminho das ciências, dos esportes, das línguas adicionais, do teatro, da música, da fotografia e, é claro, da literatura, de acordo com suas preferências e disponibilidade de horários, os discentes realizam as escolhas que irão compor seu currículo de formação.

Ao aceitarem o convite para integrar o projeto que atravessa a literatura, os estudantes são provocados a sentir o texto literário, a vocalizar poemas, a verbalizar as possíveis ressonâncias provocadas pelo encantamento poético, a parar, a escutar a si mesmos e aos outros. Com o passar dos encontros, percebe-se que os participantes se sentem muito à vontade no grupo, que é uma espécie de refúgio, pois mesmo ocorrendo semanalmente, em um período inferior a uma hora, quando a sineta toca, eles permanecem no espaço onde relatam que são livres, podem rir, chorar, brincar com as palavras e falar sobre seus medos e aflições sem receio de serem julgados. De acordo com uma das estudantes, “É um espaço onde somos ouvidos, acolhidos, abraçados. Estar neste lugar e junto a pessoas que se permitem demorar um pouco dentro de si, torna a vida um pouco mais leve”. Cabe ressaltar, ainda nesta introdução, que diante de uma leitura sensível, as ressonâncias incitadas podem se manifestar através do silêncio dos discentes, que tocados por temas muito próximos a suas experiências de vida, refugiam-se na contemplação, na reflexão e na comunicação profunda com o seu eu. Na verdade, como afirma Mario Quintana, trata-se de “um grande silêncio que está sempre à escuta...” (Quintana,



1980, p. 7), e desse silêncio pode nascer a coragem de escrever sobre assuntos difíceis e vocalizar, de forma poética, experiências sensíveis.

O projeto conta, atualmente, com um grupo de dez estudantes, nove do Ensino Médio e um do Ensino Fundamental II, que se reúnem com a docente responsável às terças e quartas-feiras, no turno oposto, na biblioteca da instituição. Todavia, a ação escolhida para exposição neste artigo ocorreu no ano de 2024, em parceria com o projeto de extensão iniciado em 1999, na Universidade de Santa Cruz do Sul: “O poético encontra a UNISC e a Educação Básica”<sup>21</sup>, atualmente coordenado pela professora Dra. Ângela Cogo Fronckowiak e vinculado ao grupo de pesquisa Estudos Poéticos: Educação e Linguagem e aos programas de Pós-graduação em Letras e em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul. Os 19 educandos que compunham o grupo em 2024 - dez da última etapa da educação básica e nove dos anos finais - realizaram uma costura entre textos lidos e produzidos com base nas obras *Concerto de cordas* (2001), do poeta gaúcho Luiz Coronel, e a antologia poética sobre as enchentes do RS, *Sob as águas, sobre a esperança*, organizado por Alexandre Brito, Celso Gutfreind e Dilan Camargo (2024).

## O INÍCIO DA TRILHA PERCORRIDA NA CAMINHADA POÉTICA DE 2024

Os encontros com a poesia do colégio Gaspar Silveira Martins contam com seleções de textos poéticos efetuadas pela professora coordenadora e pelos discentes a partir de temáticas sobre a vida cotidiana e sua sequência de rotinas, aprendizados e mudanças que geram diferentes sentimentos nos estudantes. Após a seleção dos textos, realizamos a leitura silenciosa, no primeiro momento. Na sequência, os integrantes são convidados a vocalizar a escrita que mais lhe impactou, oportunizando-lhes a verbalização do enlevo poético. Por fim, os estudantes ainda são provocados a escrever e apresentar seus posicionamentos a partir das vivências com o texto.

Todos os anos, escolhemos um tema que envolve as ações desenvolvidas pelo grupo ao longo do ano letivo, mais especificamente “leitura, produção autoral de poemas e vocalização oral” e promovemos uma performance no formato de varal poético, que ocorre, no mês de setembro, em um dos palcos da Unisc e, posteriormente, no auditório do colégio Gaspar. Estreamos em 2023, com a apresentação “Emoldurando a vida: uma jornada pelas estações”, na qual os estudantes “transportaram-se a suas casas, às alegrias da infância, aos medos e angústias da adolescência” (Pereira, 2024, p. 27). No entanto, a trilha percorrida em 2024 nos encaminhou ao título “ENTRE LIVROS E DISCOS, HISTÓRIAS QUE AS ÁGUAS NÃO LEVARAM” e surgiu a partir do poema “Amigos”, da obra *Concerto de cordas* (2001) de Luiz Coronel.

Com o texto em mãos, os estudantes realizaram leituras silenciosas, em um primeiro momento e, após, exercitaram a prática da escuta da leitura oral (que chamamos de vocalização),<sup>22</sup> realizada pela professora coordenadora do projeto. “Leituras”, no plural, porque são elas as responsáveis pela conquista e posterior atravessamento do corpo que, em voz, fará com que as palavras venham à tona. Após as leituras, que possibilitaram “sentir” o texto e verbalizar as possíveis ressonâncias provocadas pelo encantamento da poesia, os educandos foram encorajados a escrever textos autorais que

21 Disponível em: <https://www.unisc.br/site/poesia/index.html>.

22 Ler, conforme afirma Zumthor (2007), é também dizer com o corpo, vocalizar, por isso a escolha da palavra “vocalização”.



apresentassem um eu lírico ao estilo do poema de Coronel. Os espaços revisitados pelos integrantes envolveram histórias inesquecíveis em suas vidas, através de uma trama que abarcou memórias de poemas, de romances e de letras de canções. Vale ressaltar aqui que, ao percorrerem trechos de textos e composições musicais apreciados, a intencionalidade da proposta de escrita autoral cruzou com a intertextualidade, recurso que permite uma costura de vozes, fazendo da palavra uma ponte distante da sombra do plágio.

A escolha do tema que conduziu nossos encontros surgiu, contudo, de um atravessamento entre o texto do poeta, considerado cidadão emérito da capital gaúcha e as enchentes que atingiram mais de 90% das cidades do estado do Rio Grande do Sul em maio de 2024, incluindo nosso município. Os estudantes não foram diretamente afetados, tampouco a biblioteca da instituição, mas alguns livros que compunham o acervo não ocupam mais o seu espaço nas estantes, pois a localidade onde a coordenadora do projeto residia, no interior de Venâncio Aires, foi destruída pela força das águas. O rio Taquari invadiu o segundo piso de sua casa, deixou seu carro submerso e levou móveis, roupas e muitos livros, inclusive, obras do patrimônio literário do colégio.

A comunidade escolar, envolvendo alunos e alunas do Clube da Poesia, bastante comovidos, uniram-se para ajudar a professora e demais funcionários que moravam em pontos mais baixos da cidade e também haviam sido atingidos pelas águas. Dessa forma, os integrantes do projeto literário foram convidados a pensar sobre o poder das histórias contadas pelos livros e discos, agora a partir da leitura da antologia poética sobre as enchentes do RS, *Sob as águas, sobre a esperança*.

## ENTRE LIVROS E DISCOS

Eis o poema que deu origem à trilha percorrida em 2024 e nos induziu à escolha de parte do título da performance ocorrida no Memorial da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), no dia 23/09:

### Amigos

É domingo.

Subo à biblioteca.

Lá estão eles,  
a minha espera.

Entre sonetos e partituras,  
Vinicius lembra uma mulher  
da brancura de manhã recém-raiada.

Borges afasta-se del horror  
de los espejos  
donde el rostro que mira  
es mirado.

Um grilo perfura as horas  
com suas britadeiras de vidro.  
Saúdo Quintana.  
Sua voz grave e trêmula  
tem o som do tempo.

A las cinco en punto de la tarde  
chega Federico.  
Su mirada es dulce  
como los ojos de los niños.

Boa tarde, Cecília!  
Quem falou em primavera  
sem ter visto teu sorriso  
falou sem saber o que eu era.

Vestindo uma camisa  
tecida com dois metros de entardecer

Maiakowski pega o futuro pelas orelhas.

Ele vem de engenho antigo  
e seu verso dá a ver sertão e Sevilha.  
É João Cabral.

Bandeira abre as cortinas.  
O vento é livre na tarde.

Os impactos do amor  
ainda não são poesia, diz Drummond,  
discreto e profundo.

Neruda pendura o gorro num cabide.  
Ele vem del mundo del viento  
y del follage.  
La noche es su pátria constelada.

Nejar abre as gavetas do tempo  
limpando-o de todo esquecimento.

A tarde desmaia nos braços de Pessoa.  
Vem, ó noite, com tuas estrelas,  
lantejoulas rápidas,  
em teu vestido franjado de infinito.

Mais do que hóspedes ou convivas  
eles são meus íntimos amigos.  
Eles me ajudam a estender  
a tristeza nos varais  
e a pendurar suas imagens  
nas paredes do cotidiano.

CORONEL, Luiz. *Concerto de cordas. Rio de Janeiro: Imago, 2001.*

Fonte: Elaborado pela autora.



Como dissemos, a partir da experiência leitora do poema “Amigos”, do poeta Luiz Coronel, e dos possíveis ecos do referido texto no grupo, uma escrita autoral individual apresentou um eu lírico ao estilo do poema, visitando espaços que acolhiam não somente livros, como no texto do escritor gaúcho, mas também músicas estimadas pelos participantes que refletiam, de certa forma, suas vivências. Porém, antes das referidas produções autorais, os estudantes realizaram um percurso exploratório entre os autores dos versos que compunham a escrita do poema, a fim de compreender um pouco mais a admiração do eu lírico pelos íntimos amigos que habitam a biblioteca de sua casa.

As descobertas, por meio de pesquisas realizadas durante os encontros e extraclasse, fortaleceram o grupo em relação a autores e obras, pois as possíveis ressonâncias, provocadas pelo encantamento poético inicial, permitiu-lhes verbalizar uma experiência leitora que envolvia a compreensão de um eu poético completamente apaixonado por obras literárias, especialmente poesia, que reservou um cômodo da casa a uma biblioteca localizada no andar superior e, em um domingo, dia dedicado à socialização, conectava-se aos livros. Contudo, algumas estrofes despertaram a curiosidade dos estudantes em relação àqueles que ajudaram o eu lírico a esticar “a tristeza nos varais / e a pendurar suas imagens / nas paredes do cotidiano”.

Assim, na busca por saber um pouco mais sobre a mulher “da brancura de manhã recém-raiada”, do maior sonetista brasileiro, Vinícius de Moraes, os integrantes do projeto evidenciaram que não se tratava da Garota de Ipanema, mas de uma moça citada no poema intitulado “Soneto de quarta-feira de cinzas”, descobriram que Borges, escritor argentino, enxergava simbologia nos espelhos e que Quintana, o poeta gaúcho do Alegrete, metaforizou a ação de um grilo persistente no texto “Poema”. Sobre o verso de Federico García Lorca, poeta e dramaturgo espanhol, citado na sétima estrofe, a referência ao momento exato de uma morte “A las cinco en punto de la tarde” não fora imaginada pelos estudantes, segundo relatos; e sobre a saudação do eu poético a Cecília Meireles, na estrofe seguinte, evidenciaram que os versos “Quem falou em primavera / sem ter visto teu sorriso”, compõem o poema “Onda”, cuja temática pode remeter à passagem do tempo, comum nas poesias da autora.

O gosto eclético do eu lírico segue com os versos do poeta russo Vladimir Maiakovski e sua blusa amarela de três metros de entardecer, cruza o sertão pernambucano e as paisagens de Sevilha, onde João Cabral de Melo Neto nasceu e atuou como diplomata, respectivamente, encontra um dos tantos ventos de Manuel Bandeira, apresenta a “Conclusão” de Carlos Drummond de Andrade em uma reflexão metalinguística sobre a poesia e caracteriza o poeta Pablo Neruda pelo uso de uma boina, símbolo de sua boemia e intelectualidade. A simbologia da boina leva os participantes do projeto ao desejo de assistirem ao filme “O carteiro e o poeta”, já que durante a pesquisa, descobriram que o protagonista Mario é um jovem carteiro que sonha em ser poeta e se inspira no escritor chileno.

As estrofes finais mencionam os poetas Carlos Nejar, gaúcho de Porto Alegre, completamente desconhecido pelos estudantes até então, e o fenômeno da heteronímia, Fernando Pessoa. Ao abrir as gavetas do tempo, o eu lírico sugere o aconselhamento de Nejar em visitar o que, talvez, tenha sido esquecido com o passar do tempo; já o heterônimo Álvaro de Campos, poeta futurista, parece sugerir a celebração da máquina fundida ao cansaço da vida moderna, que busca na noite um refúgio: “Vem, ó noite, com tuas estrelas, / lantejoulas rápidas, / em teu vestido franjado de infinito”.



O aprofundamento de cada uma das estrofes do poema de Coronel permitiu aos alunos e às alunas a abordagem do gênero textual com maior propriedade, contribuindo para uma vocalização oral mais potente e escritas autorais intertextuais qualificadas.

Os textos poéticos a seguir, inspirados no poema de Luiz Coronel, são de autoria de integrantes do Projeto Literário do Colégio Gaspar Silveira Martins<sup>23</sup>, de Venâncio Aires, e foram vocalizados na performance ocorrida no Memorial da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC).

Entre livros e partituras  
Poemas, notas e músicas  
Cumprimento autores de versos surreais  
IMAGINE DRAGONS diz para nunca mudar quem sou  
Que está tudo bem não estar bem

Sigo adiante  
Com versos tranquilizantes  
E encontro OUTRA VEZ a IGUARIA da vida  
Sem rumo, travada e perdida

Mas como CAIO RITTER escreveu  
Sou a mais pura confusão  
Sou a incógnita do problema  
Será mesmo a palavra mais bonita do poema?

Quem sabe eu ainda sou uma garotinha  
Não é, CÁSSIA ELLER?  
Rezando baixo pelos cantos,  
Pedindo um pouco de malandragem  
Afinal, eu sou poeta e não aprendi a amar

Eu navego através de memórias de uma VELHA INFÂNCIA  
Vendo que não tenho motivos pra chorar  
A vida é boa pra caramba  
E eu não vou parar aqui

Em memórias  
Esbarro em mil promessas  
PORQUE TE AMO é uma delas  
Peço que não duvide do meu amor

Fonte: Elaborado pela autora.

É imenso, e diz tanto de mim  
Admito, era IDIOTA, IMATURO

É que eu era meio EXAGERADO, tipo CAZUZA, sabe?  
Mas era só uma ideia que existia na cabeça  
E não tinha a menor pretensão de acontecer

Eu sou uma pergunta sem resposta  
Afinal um coração não é tão simples quanto pensa  
Eu me contento se não vier MAIS NINGUÉM  
Prefiro ser uma METAMORFOSE AMBULANTE

Ainda tem um UNIVERSO DE COISAS QUE EU DESCONHEÇO  
E depois das minhas aventuras  
Volto pra vocês, autores, compositores, cantores  
Meu lar e casulo

Eu agradeço por existirem  
Pois quando o mundo estava escuro, foram o meu farol

Mas como diz chorão,  
SÓ OS LOUCOS SABEM

*Fernanda Costa Can*

*Integrante do Projeto Literário do Colégio Gaspar Silveira Martins*

<sup>23</sup> O educandário possui autorização dos pais ou responsáveis legais para o uso da identificação dos estudantes em caso de atividades educacionais.



As tardes solitárias de uma sexta-feira  
Me levaram à minha biblioteca  
É uma tentativa de fuga, confesso  
Mas de mim mesma

Me sinto perdida no sentimento que conduz  
De que vale amar se é tudo tão confuso?  
Vale a pena me perder  
Se não souber me encontrar?

Abro a porta e lá estão eles  
Como se estivessem à minha espera  
Adentro a biblioteca sem pressa  
Talvez eu procurasse respostas  
Talvez nunca as encontrasse

Cumprimento Vinícius que em um amor total  
Solta a voz com plenitude  
"Amo-te como um bicho, simplesmente,  
De um amor sem mistério e sem virtude"

Drummond e as sem-razões do amor  
Diz "eu te amo porque eu te amo"  
Entendo que se ama sem nenhuma razão  
Pois o amor, simplesmente, se ama  
Quintana complementa

Fonte: Elaborado pela autora.

"Se tu me amas, ama-me baixinho  
Tem de ser bem devagarinho, Amada,  
Que a vida é breve, e o amor mais breve ainda"

Escuto atenta como nunca fui  
Olavo Bilac complementa o amigo  
"Ser de homem sempre e, na maior pureza,  
Ficar na terra e humanamente amar"

O silêncio ocupa o lugar  
Sem entender se espera uma resposta  
Ou se, simplesmente, minha loucura  
Deu lugar à razão

Camões, com suas palavras bonitas quebra o silêncio  
"Amor é ferida que dói e não se sente  
É um contentamento descontente  
É dor que desatina sem doer"

A conversa se acalma  
E agora, no meu silêncio,  
Sozinha, esperando por sua presença,  
Eu prometo amar-te com jamais amei.

Ana Livia Neumann

Integrante do Projeto Literário do Colégio Gaspar Silveira Martins

## HISTÓRIAS QUE AS ÁGUAS NÃO LEVARAM

A segunda parte do título não foi inspirada em um texto específico, mas em uma antologia poética organizada em caráter de urgência, porque

era preciso ser rápido para espalhar a poesia, o mais depressa possível, e levá-la aos abrigos. Sim, a poesia era urgente. [...] Não havia tempo, e fomos assim mesmo, salvando o que dava de poético, mesmo sabendo que uma perda na arte não se compara à da vida, embora também se saiba que ambas, vida e arte, precisam viver juntas e essa pode salvar aquela (Brito; Gutfreind; Camargo; 2024, p. 7-8).

O excerto acima é parte da apresentação da antologia poética sobre as enchentes do RS, em uma tentativa de justificar a iniciativa de dois poetas gaúchos, que logo foram abraçados por um terceiro, "todos conterrâneos que se dispuseram a fazer um livro, sem custos, para ser doado, falado, distribuído," (Brito; Gutfreind; Camargo; 2024, p. 8). No prefácio, os organizadores expressam a preocupação em espalhar a poesia na correria das águas, "abrindo mão da obsessão diante do perfeito e do que tentava ser definitivo na arte," (p. 8), pois diante de tamanha tragédia, não há espaço para a exigência de um conceito não compatível com a humanidade: a perfeição.

O livro digital, que reuniu textos de 59 poetas, passou a circular nas redes sociais e não demorou a adentrar o espaço poético do Clube da Poesia. A apreciação da capa, bem como a leitura da





apresentação foram realizadas em conjunto, durante nossos encontros. Todavia, a leitura dos textos que flertaram com a prosa poética foi proposta como atividade a ser realizada fora do espaço destinado ao projeto, a fim de os estudantes demorarem-se mais naquilo que foi dito/escrito/sentido/experimentado.

As vocalizações dos textos poéticos que, segundo Zumthor (2007), envolvem a performance de um corpo em voz que determina sua relação com o mundo, ocorreram de acordo com as escolhas dos integrantes, após as leituras silenciosas iniciais e reflexões expostas a partir das ressonâncias.

No conjunto das escritas que integram a antologia, incluindo “As águas de maio”, de Luiz Coronel, e “Falares”, de Caio Riter, autor de uma obra já lida por alguns dos integrantes do projeto, a poesia da porto-alegrense Dani Langer foi selecionada para expressar as sensações descritas durante o compartilhamento das repercussões individuais e posteriores vocalizações. Em “Rio Grande”, Langer retrata a esperança e a resiliência do povo gaúcho, através da imagem de um homem que mediante à fúria das águas (talvez do Guaíba), equilibra-se na parte mais elevada de um telhado e devolve a raiva em um esmurra de telhas afogadas. De repente, um cão é encontrado e um novo capítulo começa a ser escrito. É a simbologia do recomeço!

### Rio Grande

Equilibrado na cumeeira de um telhado  
um homem esmurra  
as telhas afogadas pela enchente.  
Arrebenta.  
Do ventre dos escombros  
nasce um cão.

*Dani Langer. In BRITO, Alexandre; GUTFREIND, Celso; CAMARGO, Dilan (org.). Sob as águas, sob a esperança: antologia poética no RS. Porto Alegre: Bestiário, 2024.*

Fonte: Elaborado pela autora.

O texto de Langer e de tantos outros autores, comprometidos com o poder que as palavras têm de acolher, de abrigar e de sensibilizar, inspiraram a escrita de 12 textos, dentre eles:

Gaúcho é assim, de fibra e coragem,  
Ergue as mangas, encara a margem.  
E mesmo na dor, há sempre um sorrir,  
Pois sabe que o sol, um dia, há de vir.

O Rio Grande do Sul, que sofre e resiste,  
Vê no horizonte o futuro que insiste.  
Que a enchente que passa não apaga a chama,  
Do povo que luta, que ama e que clama.

No peito, a dor da perda é sentida,  
Mas no horizonte, a esperança persiste,  
Pois assim como o rio que transborda,  
O amor também se faz mais forte e existe.

E quando as águas, por fim, se aquietam,  
O rio volta a ser o que sempre foi,  
Um espelho do céu, onde a paz se reflete,  
Um símbolo de vida, de recomeço, de nós.

Pois na correnteza da vida aprendemos,  
Que o renascer é um dom que se cultiva,  
E assim, como o rio, seguimos em frente,  
Transformando o lamento em nova vida.

*Júlia Helfer Reis*

*Integrante do Projeto Literário do Colégio Gaspar Silveira Martins*

Fonte: Elaborado pela autora.

Os rostos que sofrem, ainda brilham,  
Como estrelas perdidas no mar.  
E o que nos resta, senão esperança,  
De um novo amanhecer, de recomeçar?

Assim como a árvore que resiste ao vento,  
Firmes nos erguemos, sem esmorecer,  
Pois mesmo no coração da tormenta,  
Há sempre uma força, um viver.

Ó céus, que choram e cantam,  
Seremos nós apenas passageiros?  
Ou aprendizes de um ciclo eterno,  
Onde a dor se funde aos ensejos?

Em cada gota, uma história, um destino,  
Em cada enxurrada, um grito, uma prece.  
Que os rios retornem às suas margens,  
E a vida, serena, recomece.

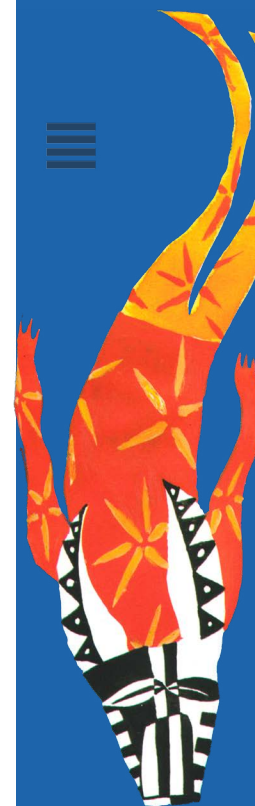
*Lucas Ariel dos Santos*

*Integrante do Projeto Literário do Colégio Gaspar Silveira Martins*

Fonte: Elaborado pela autora.

Após a escrita autoral produzida pelos integrantes do Projeto Literário, realizamos um compilado de todos os textos lidos e elaborados ao longo dos encontros, além de outras produções, já conhecidas do grupo, que sugerissem um diálogo com a temática da apresentação.





Fonte: Elaborado por um acadêmico do PPGL/UNISC, integrante do Grupo de Pesquisa, para divulgação da apresentação.

No caso de 2024, a ideia foi estabelecer um elo entre as memórias dos estudantes sobre livros e discos que marcaram suas trajetórias e, em uma mensagem de esperança, induzir que aquilo que foi lido, ouvido e sentido permanece, por isso a poesia faz-se necessária antes e depois de catástrofes como a ocorrida em território gaúcho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme já mencionado no decorrer deste artigo, a escolha do tema que uniu, através de um encontro poético, uma escola de educação básica do município de Venâncio Aires, RS, e um projeto de extensão da universidade localizada em uma cidade vizinha, surgiu através da trama dos textos inspirados na poesia do poeta gaúcho e as enchentes que atingiram o estado do Rio Grande do Sul no ano de 2024. Como forma de incentivar as pessoas atingidas pela tragédia de maio a continuarem a luta pela vida e sensibilizar demais espectadores, os educandos espalharam uma mensagem através de uma costura poética que envolveu o poema “Amigos”, do livro *Concerto de cordas* (2001), a antologia poética sobre as enchentes do RS, *Sob as águas, sobre a esperança* (2024), produções autorais, letras de canções e outras obras que dialogaram com a temática selecionada.

A partir de textos que envolveram recordações de espaços acolhedores de literatura e música, assim como histórias de rios que ultrapassaram a costureira régua, os olhares dos participantes do projeto foram lançados sobre livros, partituras, poemas, notas e canções que guardam lembranças de diferentes estações da vida. Dos encantamentos da infância às inquietações da juventude,



registrados e vocalizados em um primeiro momento, os estudantes transportaram-se à poética da alteridade, pois apesar de não sofrerem diretamente os danos da catástrofe, as histórias ouvidas e lidas apresentaram-se como uma ponte para se deslocar e respeitar a dor alheia.

Acreditamos, assim, que as trilhas percorridas em nossas caminhadas poéticas despertam os discentes para a poesia através do resgate do ser poético que os habita. Por alguma razão, talvez, esse ser possa estar adormecido; entretanto, por meio de mobilizações sensíveis, que tenham o texto literário como base, em um espaço onde as pessoas possam se sentir livres para explorar a voz que emana de seus corpos, é possível despertá-lo e reconectá-lo.

Por fim, ressaltamos a importância da parceria entre escolas de educação básica, universidade e comunidade regional na exploração de experiências poéticas. Ao realizar o sonho de ser uma das instituições colaboradoras do projeto de extensão iniciado em 1999, o Projeto Literário do colégio Gaspar Silveira Martins ultrapassou os muros da escola, valorizando seus integrantes e a dimensão poética da educação.

## REFERÊNCIAS

BRITO, Alexandre; GUTFREIND, Celso; CAMARGO, Dilan. **Sob as águas, sob a esperança**: antologia poética no RS. Porto Alegre: Bestiário, 2024.

CORONEL, Luiz. **Concerto de cordas**. Rio de Janeiro: Imago, 2001.

PEREIRA, Cristiane. **Caminhos da formação**: (re)encontro com a poesia docente. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade de Santa Cruz do Sul. Santa Cruz do Sul, p. 186. 2024.

QUINTANA, Mario. **Esconderijos do tempo**. Porto Alegre: L&PM, 1980.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção e leitura** [1990]. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2007.



# OS GÊNEROS TEXTUAIS NO CONTEXTO DO MATERIAL DIDÁTICO COMPLEMENTAR DO MARANHÃO: CONTRIBUIÇÕES DA PARLENDA PARA A FORMAÇÃO LEITORA

Karla Dayanne Braga Abreu Aguiar

*Mestra em Educação Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB/UFMA)*

Tyciana Vasconcelos Batalha

*Mestra em Educação Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB/UFMA)*

Keyne Conceição Marques Silva

*Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Processos e Tecnologias Educacionais (ProfEducatéc /UEMA)*



Mediação Literária:  
Poesia e Oralidade



## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No contexto das salas de 1º ano do Ensino Fundamental, o uso dos gêneros textuais na rotina escolar favorece a educação literária e aproxima a criança de textos singulares, que muitas vezes compartilham suas especificidades. Para Dubeux e Silva (2012) os diferentes gêneros textuais assemelham-se porque se configuram nas interações sociais, portanto, materializam-se e assumem formas variadas para atender propósitos diversos. A presença destes gêneros textuais é marcante no livro didático, mas incorre no erro de ser colocado como coadjuvante, por conta da inadequação de seu uso. Deste modo, escolhemos o Caderno Pedagógico do Pacto Pela Aprendizagem: Material Didático Complementar do Maranhão (MDC), na unidade 4, organizado pela Associação Nova Escola e a Associação Bem Comum (2024), que trata sobre parlendas, para conduzir esta pesquisa. O material sugere contextualizações referentes à territorialidade e ao processo de alfabetização utilizando as parlendas para fortalecimento das práticas de linguagem, proporcionando para as crianças interação por meio de leitura e escuta, análise linguística e semiótica bem como o desenvolvimento da oralidade.

Originalmente, as parlendas são “transmitidas oralmente, de geração para geração, sem que possua um autor específico, motivo pelo qual, uma mesma parlenda pode possuir várias versões” (Marcuschi, 2007, p. 22). A palavra parlenda vem do latim *parlare* que significa “falar muito”. Há registros de que as parlendas têm origem em Portugal, sendo trazidas ao Brasil no período colonial, onde sofreram influências indígenas e africanas. Essas rimas sempre fizeram parte da cultura popular, são parte do folclore, sendo usadas como brincadeiras infantis, jogos e cantigas populares (Angelotti, 2009).

Para identificar uma parlenda pode-se observar algumas de suas características: rimas simples, fáceis de memorizar e que facilitem a repetição; versos curtos e ritmados; texto oral passado de pessoa a pessoa como tradição viva utilizando temáticas diversas; intuito de entretenimento por meio dos sons, que ajudam a criança no processo de imaginação; função educativa estimulando a



sequenciação, a musicalidade, o ritmo e a coordenação motora (Nogueira, 2000). Algumas parlendas podem não fazer sentido, mas apresentam em sua estrutura uma cadência, com sonoridade agradável e ritmo contagiante.

Em casa, na escola, na comunidade, as parlendas são utilizadas para divertir as crianças, por isso tornam-se objeto de fácil memorização. Por serem parte da vivência e cultura de um povo, revela em seus versos questões como regionalismos e traços da territorialidade, fazendo parte da cultura popular, com divertimento e ensinamentos (Tomasello, 2003). Elas estão associadas às brincadeiras populares, exatamente por fazerem parte do folclore brasileiro, ganhando versões recitadas, cantadas e brincadas, tal qual as brincadeiras de roda, de corda, de imitação, entre tantas outras.

Essa versatilidade, agrega à parlenda valores reais da vida em sociedade, ajudando a criança em sua autonomia e trazendo vivências lúdicas ao aprendizado, pois a sua utilização popular, com adaptações culturais, tal qual tem-se os cantos e histórias indígenas bem como a musicalidade e as danças africana, fazem das parlendas uma rica tradição oral brasileira, única em diversidade, e este resgate para as novas gerações se faz necessário (Camara, 2012). Nesse sentido, a escola pode valer-se do auxílio deste gênero textual para garantir educação de qualidade, aprimorando conceitos como identidade, a partir de movimentos corporais e imitação, conhecimento de si e do outro.

A motivação para desenvolver esta pesquisa surge enquanto professoras-autoras do MDC, atuantes em salas de aula e formadoras de professores alfabetizadores, percebendo a sala de aula como o laboratório perfeito para desenvolvimento do material, com professores e crianças reais, com suas dificuldades e desafios do processo de alfabetização. Assentindo Guizelim Simões e Junqueira de Souza (2014, p.6):

[...] saber ler não significa extrair significados existentes no texto, ou considerar um texto como portador de um único e correto sentido, ou ainda, como fontes de sentidos a serem produzidos pelo leitor de maneira totalmente livre. Significa ter acesso aos materiais disponíveis pela cultura, mas principalmente, ter condições favoráveis ao uso que se faz deles nas práticas de leitura, saber selecionar dentre o que circula socialmente aqueles textos que podem atender as suas necessidades, conseguindo também selecionar as estratégias adequadas para sua abordagem.

Para tanto, o primeiro objetivo desta pesquisa é perceber a apresentação e contextualização das atividades do livro didático quanto a intenção lúdica e apreciativa das parlendas. Já o segundo é compreender como o uso das atividades com parlendas pode favorecer o desenvolvimento da alfabetização das crianças.

A metodologia utilizada, baseou-se na pesquisa qualitativa e na pesquisa intervenção, uma vez que os dados obtidos partiram de propostas de práticas pedagógicas sistematizadas com o uso do MDC, onde o resgate das parlendas populares e a apresentação de novas parlendas permitiu a criação de resultados com atividades alfabetizadoras lúdicas e dinâmicas, envolvendo brincadeiras com rimas e aliterações, bem como jogos de palavras que facilitaram a leitura e escrita dos estudantes. Para respaldar a pesquisa trouxemos os autores: Soares (2009), (2022); Paiva (2005); Guizelim Simões e Junqueira de Souza (2014); Aguiar (2024) entre outros.



## O MDC NA ESCOLA: POSSIBILIDADES E DESCOBERTAS

Ouvir as parlendas na escola pode ser uma excelente estratégia no processo de alfabetização, visto que, ao conhecer esse texto oral, as crianças são estimuladas quanto à oralidade, memorização, recitação, localização, aumento do vocabulário, conhecimento de regras e escrita de palavras presentes nos versos, identificando sons, fonemas e letras (Cascardo, 1984). A parlenda tem caráter educativo, pois estimula as crianças na criatividade, nos movimentos e na questão da autonomia. Outra questão é o aprimoramento da linguagem corporal, uma vez que as parlendas são meios de interação social.

Recitadas ou cantadas, por meio de brincadeiras e movimentos o uso da parlenda em sala de aula têm potencial alfabetizador. Segundo o Caderno Pedagógico do Professor, no MDC (2024, p.115): “As parlendas são jogos de palavras ritmados que têm a finalidade de introduzir ou acompanhar brincadeiras. Possuem versos com rimas e fazem parte do folclore brasileiro, compondo tradição oral de origem coletiva”.

Deste modo, o MDC do 1º ano do Ensino Fundamental apresenta uma proposta alfabetizadora na qual a criança aprende brincando, interagindo com as parlendas de maneira divertida. O material, em cada capítulo segue uma abordagem sequencial de orientações didáticas, com os itens a seguir mencionados: contextualizando, onde é feito o levantamento dos conhecimentos prévios; praticando, com atividades alfabetizadoras de acordo com as habilidades da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e Documento Curricular do Território Maranhense - DCTMA; e retomando, onde é feita a sistematização dos conhecimentos produzidos.

Adentrando na Unidade 4 – Parlendas, observa-se o cuidado para garantir, a partir das habilidades trabalhadas, a compreensão da função social do gênero textual, da consciência fonológica, da construção do sistema alfabético, do aprimoramento da ortografia, da composição de rimas e da criatividade das crianças.

Iniciou-se a pesquisa com a parlenda presente no material, “Corre, cutia”, de domínio popular, em seguida, com a literatura infantil “A árvore da Tamoromu”, que não faz parte do material, mas, por ser uma lenda indígena e apresentar brincadeiras cantadas, coube perfeitamente para ampliação do estudo.

Figura 1: Parlenda Corre cutia.



Fonte: MDC (2024)



Quem nunca correu ao som desta parlenda? Popular nas brincadeiras cantadas em salas de aula, o MDC sequencia “Corre, cutia” com atividades interessantes e desafiadoras. Esta é uma sequência de atividades desenvolvida em duas semanas.

Primeiramente, apresentou-se oralmente a parlenda para as crianças na roda de conversa. Algumas já conheciam e sugeriu-se a parlenda cantada, com palmas. Explicou-se que se tratava de uma parlenda, brincadeira popular, que envolve oralidade e movimentos. Perguntas relacionadas ao texto foram desenvolvidas com a interação professora e crianças, como por exemplo: você sabe o que é uma cutia? Você já viu um cipó? Para que serve um lencinho? O que você faz na casa da sua vó? Sobre o que você acha que a parlenda fala?

Explicadas as regras da brincadeira cantada, todas as crianças da roda fecharam os olhos enquanto cantavam e somente uma delas ficou de pé, com um lenço na mão, percorrendo toda a roda. O objetivo era escolher um participante para cada rodada. A criança de pé deixava o lenço atrás de uma criança sentada na roda, enquanto todos cantavam. Ao final da música todos abriam os olhos e se certificavam se havia ou não um lenço no chão, atrás de si. A criança que achasse o lenço devia correr atrás de quem o colocou, até que esta conseguisse sentar-se na roda. A criança que estivesse com o lenço na mão seria a próxima a ficar de pé na rodada, e assim seria, até que todos participassem.

Figura 2: Crianças brincando de roda

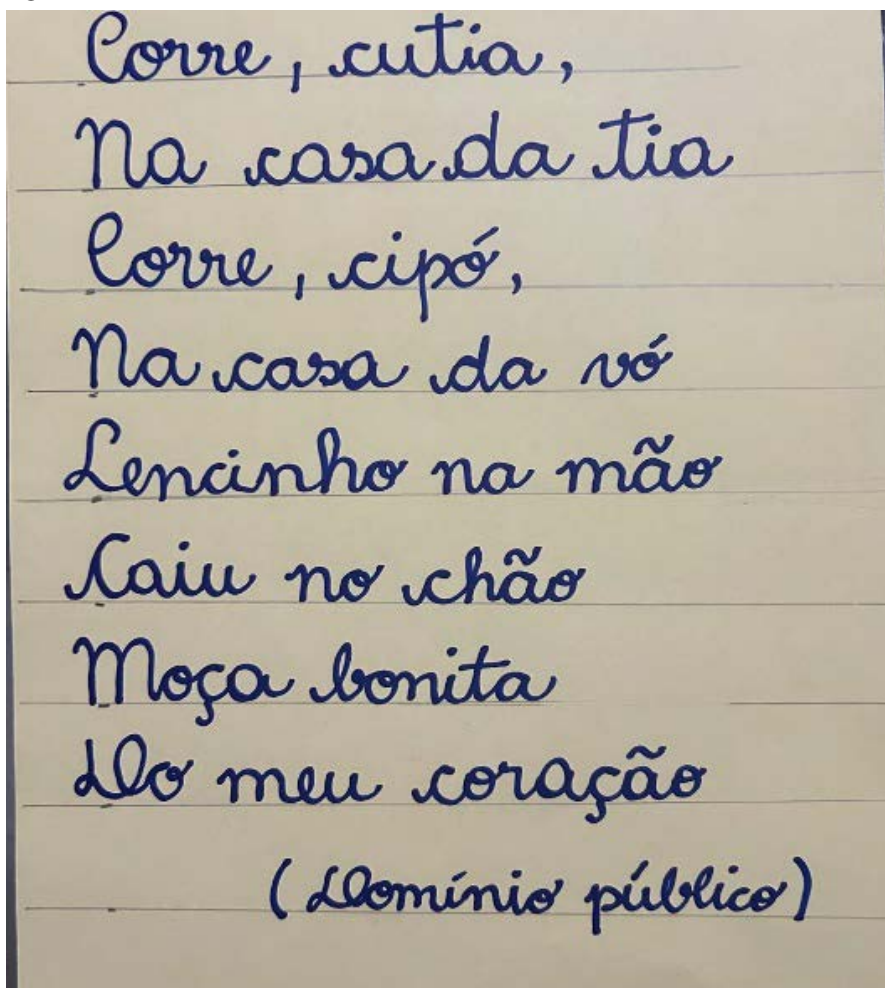


Fonte: Arquivo Pessoal das Autoras (2025)

A brincadeira fluiu prazerosamente e ao retornarem para suas mesas, as crianças abriram o livro para observarem a estrutura escrita da parlenda. Fez-se a leitura pausadamente, pedindo para que as crianças identificarem algumas palavras e circulassem. Na página seguinte, elas deveriam ler as palavras em destaque – BONITA- CUTIA- TIA – o que foi bem fácil, visto que elas já haviam feito o processo de identificação. As palavras estavam escritas em letra de imprensa maiúscula. Logo após, fizeram um registro escrito por meio de desenho.



Figura 3: Parlenda em letra cursiva



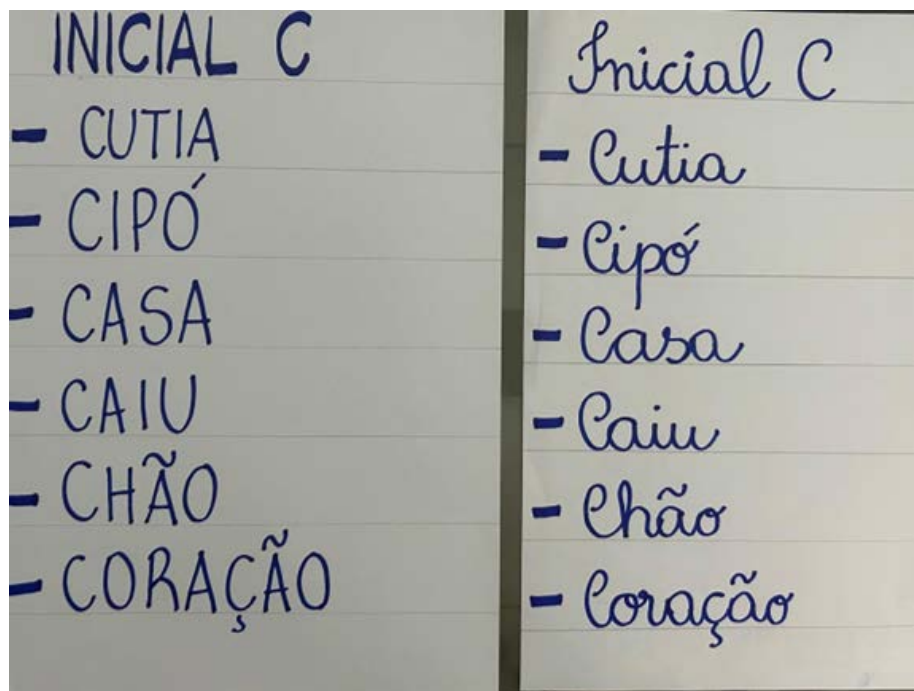
Fonte: Arquivo Pessoal das Autoras (2025)

No dia seguinte, a professora apresentou o texto escrito em letra cursiva, possibilitando que as crianças interagissem com ele e pediu para que identificassem as mesmas palavras do dia anterior (bonita, cutia, tia), e tirassem suas próprias conclusões quanto a leitura e a forma como estava escrito.

O fato de conhecer de memória a parlenda facilita o desenvolvimento das atividades de leitura, e é muito importante que esta leitura seja trabalhada por meio de diversas estratégias, buscando-se a estabilidade delas com o uso de palavras que se tornam familiares (Soares, 2022). Assim, a fala ganha uma correspondência escrita e as crianças começam a perceber que tudo que se fala pode ser escrito.

O MDC deseja que as crianças percebam as letras que se repetem (t, i, a) nas três palavras, instigando-as a refletirem sobre o som e a escrita de cada letra, bem como a formação de outras palavras a partir do final TA- IA fazendo com que a criança perceba que as palavras são escritas com letras e que elas estão presentes em outras palavras.

Figura 4: Atividade com a letra Inicial “C”



Fonte: Arquivo Pessoal das Autoras (2025)

No terceiro dia, retomando a leitura no livro, atentou-se para as palavras da parlenda e solicitou-se que as crianças identificassem aquelas que conseguiam ler. O momento seguinte foi de observação, pois uma das propostas alinhadas à BNCC e ao DCTMA é de que as crianças reconheçam as letras iniciais e finais das palavras. Nesta perspectiva, propusemos a criação de uma lista de palavras da parlenda que iniciavam com a letra C. Aos poucos as crianças foram falando e escreveu-se em um cartaz as palavras CUTIA – CIPÓ – CASA – CHÃO - CORAÇÃO – CAIU. Explicou-se que muitas outras palavras iniciam com aquela letra e pediu-se que falassem as que conheciam. Fez-se outro cartaz com a lista em letra cursiva para que comparassem.

No quarto dia, retomou-se a parlenda abordando as rimas, que são as repetições ao final de cada palavra, solicitando que as identificassem: CUTIA- TIA; CIPÓ -VÓ; MÃO-CORAÇÃO-CHÃO. As palavras do texto deram origem para outras sugestões iniciadas pelo material didático, estimulando um grande movimento de rimas, registradas em um quadro, com a palavra de origem e as palavras citadas pelas crianças. O material destaca que algumas crianças podem sentir dificuldade na criação de outras palavras que rimem e para tanto, sugere a criação de duplas para realização.

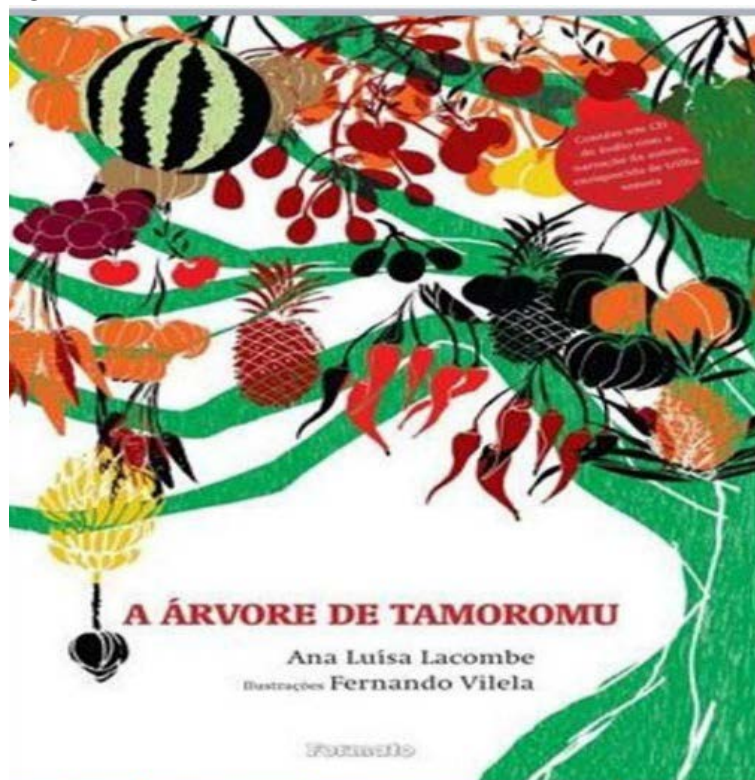
Concomitantemente ao trabalho com rimas, o MDC sugere evidenciar também as sílabas iniciais das palavras durante a elaboração do quadro com palavras rimadas, e ao final, a correção coletiva, com a leitura das palavras escolhidas feitas pelas crianças.

No quinto dia da primeira semana, houve a leitura da literatura infantil “A árvore de Tamoromu” da autora Ana Luísa Lacombe e do ilustrador Fernando Vilela.





Figura 5: Livro "A árvore de Tamoromu"



Fonte: Arquivo Pessoal das Autoras (2025)

A história se passa em uma comunidade indígena e tem como protagonista uma cutia que descobre a árvore da vida e por ela era abastecida. Os curumins brincavam e se divertiam com ela, inclusive, uma das brincadeiras cantadas é "Corre, cutia". A história trouxe grande reflexão para a sala de aula, sobre como a ambição das pessoas pode destruir a felicidade. "Tão logo a criança possa imergir no mundo dos textos literários e dos livros infantis, ela desejará conhecer outras histórias e o professor deve valer-se deste pressuposto para propor atividades que ajudem a adequar-se aos saberes de formas diversas" (Aguiar, 2024). A escolha desta leitura literária para a escola, perpassou tanto pela questão educacional quanto pela questão de formação do cidadão, uma vez que a história, além de saber dimensionar as práticas de leitura, especialmente os gêneros textuais, em seu repertório também remete à "capacidade de análise crítica dos textos e suas escolhas adequadas à idade e aos interesses de seus alunos já representarão um sólido e definitivo ponto de partida" (Paiva, 2005, p.46).

Neste dia foi lançada uma proposta: assim como o livro mostra a árvore da vida, as crianças iriam idealizar uma outra árvore: a árvore dos sonhos. Com materiais de largo alcance e recursos naturais encontrados na escola, cada criança idealizou sua árvore dos sonhos. A proposta era imaginar uma árvore na qual brotassem frutos que não existem, mas que seria muito bom se existissem. Como segue o resultado:



Figura 6: Árvore dos sonhos e registro escrito



Fonte: Arquivo Pessoal das Autoras (2025)

No primeiro dia da segunda semana retomou-se a história da árvore de Tamoromu e solicitado registro no qual ficaram à vontade, expuseram suas criações e fizeram suas tentativas de escrita.

No dia seguinte, sétimo momento trabalhando com as parlendas, apresentamos um quadro de palavras e pedimos para lerem e identificarem as rimas. Nele, além das rimas já conhecidas, apresentamos outras para compor o repertório e instigá-los a observar e perceber o final das palavras. O material didático reforça a habilidade de conhecer e identificar as rimas e traz a mesma proposta, por meio da palavra e da imagem destas palavras.

No nosso oitavo encontro, colocamos no quadro palavras geradoras (cutia, cipó, coração, bonita, curumim, preguiça) e solicitamos que as crianças lessem. Elas se referem à parlenda e à história, já conhecidas por elas. Pedimos que destacassem as sílabas iniciais, momento oportuno para explicar que as sílabas são formadas por consoantes e vogais e algumas seguem outros formatos (CCV-CVC-VC, entre outras). Depois foi solicitado que as crianças falassem pausadamente cada uma das palavras, para que houvesse o reconhecimento de alguns sons e para que observassem quantas vezes abriam a boca para falar cada palavra.

Nesta atividade foi possível perceber a aprendizagem do princípio alfabético, a consciência fonológica e identificar dificuldades quanto ao aprimoramento destes conceitos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao acompanharmos o desenvolvimento das atividades com o MDC nos sentimos orgulhosas enquanto professoras- autoras pela delicadeza de como são sequenciadas cada experiência. Assim, durante cada uma das propostas, observamos que, os objetivos lançados inicialmente, foram alcançados, pois, ao longo das vivências com o MDC percebemos a apresentação e contextualização das atividades com intencionalidade para o processo de alfabetização, porém sem esquecer da abordagem lúdica e apreciativa das parlendas. Este foi um ponto valioso, no sentido de não reduzir a parlenda à mera coadjuvante. Recitar de memória, fazer a brincadeira com o lenço e tornar a parlenda cantada foi essencial para o desenvolvimento de todos os momentos que seguiram. Embora o foco seja fazer um processo de alfabetização leve e divertido, cada um dos gêneros textuais é trabalhado



com respeito e propósito. Quanto ao segundo objetivo que foi compreender como o uso das atividades com parlendas pode favorecer o desenvolvimento da alfabetização das crianças, ficou mais explícito que a grande variedade de gêneros textuais, neste caso, as parlendas, são ajudadores primordiais no processo de aprendizado da leitura e da escrita, logo, auxiliares no processo de alfabetização. Desta forma, finalizamos com experiências práticas, lúdicas e alfabetizadoras relacionadas a um material didático que evidencia a territorialidade e aspectos da maranhensidade, e que inclui de maneira dinâmica aspectos da ludicidade em seu fazer alfabetizador.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, K. **O encontro da leitura literária com as crianças: práticas pedagógicas voltadas para vivências nas salas de 1º ano do Ensino Fundamentaç.** Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica/CCSo, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024.

ANGELOTTI, C. **Parlendas.** São Paulo: Aroma, 2009.

ASSOCIAÇÃO NOVA ESCOLA; ASSOCIAÇÃO BEM COMUM (org.). Caderno pedagógico do pacto pela aprendizagem: material didático complementar do Maranhão: 1º ano: ensino fundamental: caderno do estudante: volume 1: 1º semestre. 2. ed. São Paulo: Associação Nova Escola, 2024. ISBN 978-65-5965-279-2.

CASCUDO, L. C. **Literatura oral no Brasil.** 3ed. Belo Horizonte: Itatiaia Limitada SP, 1984.

CAMARA, C. **Dicionário do folclore brasileiro.** São Paulo: Global, 2012.

DUBEUX, A.H.S.; SILVA, L.N. Por que ensinar gêneros textuais na escola? In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: o trabalho com gêneros textuais na sala de aula: ano 02, unidade 05 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.** -- Brasília: MEC, SEB, 2012.

LACOMBE; VILELA. **A árvore de Tamoromu.** São Paulo: Formato, 2013.

PAIVA, A. **A leitura literária no processo de alfabetização: a mediação do professor.** In: Alfabetização e leitura literária. Boletim 09. Jun, 2005.

SOARES, M. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever.** 4º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2022.

SOARES, M. **A escolarização da literatura infantil e juvenil.** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros Textuais: definição e funcionalidade.** In: Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. 5. ed., p. 19-36.

NOGUEIRA, Monique Andries. **Brincadeiras tradicionais musicais: análise do repertório recomendado pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil / MEC. ENCONTRO ANUAL DA ANPED – GT da Educação Infantil.** Caxambu, 2000.

GUIZELIM SIMÕES, C.G.; JUNQUEIRA DE SOUZA, R. **Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da educação literária.** Revista Álabe. 10.01.2014.[http:// www.ual.es/alabe]

TOMASELLO, Michael. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.



# PARA OUVIR E SENTIR: ENCONTRO ENTRE POESIA E INFÂNCIA NA SALA DE AULA

Joseany Lunguinho Gomes Perinelli

*PMJP*

Alba Maria Monteiro Santos Lessa

*PMRE*

Daniela Maria Segabinazi

*UFPB*

## INTRODUÇÃO

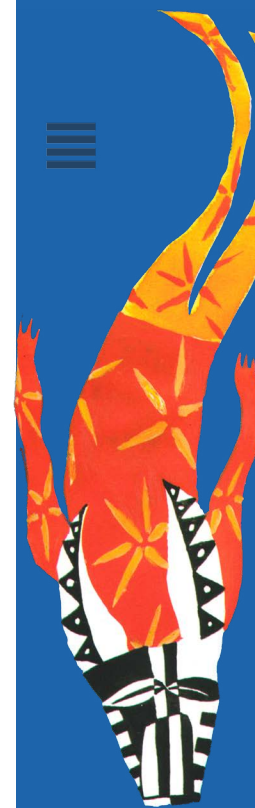
Pensar em práticas de leitura literária na escola é considerar a importância do seu papel humanizador, bem como sua relevância na constituição da linguagem. Sabemos que, ainda hoje, o trabalho com textos literários na sala de aula, sobretudo a poesia — em algumas realidades —, além de pouco frequente, está a serviço de datas comemorativas, dramatizações, entre outras práticas pensadas para o ensino da língua. Embora esta realidade, que ignora a função real da literatura na vida do homem, esteja presente em muitos espaços escolares, entendemos que os textos poéticos, assim como outros gêneros, devem fazer parte do cotidiano da criança por sua função estética e de prazer, que possibilita ao leitor, sobretudo quando este leitor em formação está na fase da infância.

Sabemos que a leitura literária geralmente agrada desde crianças até idosos, entretanto, as narrativas destinadas às crianças, sobretudo as pequenas, devem respeitar as especificidades da idade e os gostos da turma. Coelho (1986) argumenta que a “história é um alimento da imaginação da criança e precisa ser dosada conforme sua estrutura cerebral” (Coelho, 1986, p. 14). Para esta autora, a seleção dos textos literários destinados ao público infantil deve ser classificada de acordo com o desenvolvimento da criança, pois as idades têm interesses predominantes em comum. No nosso entendimento, o critério apresentado por Betty Coelho, em sua obra *Contar Histórias: uma arte sem idade* (1986), implica em considerar no ato da seleção da obra a ser lida para e com as crianças o interesse pelo assunto que o texto traz, o qual geralmente é comum em crianças da mesma idade.

Neste sentido, a poesia é muito próxima da criança, pois ela [a poesia] está situada “[...] naquele plano mais primitivo e originário a que pertencem a criança, o animal, o selvagem e o visionário, na região do sonho, do encantamento, do êxtase, do riso” (Huizinga, 2000, p. 131). Assim, o contato com a poesia já constituiria, por si, uma experiência lúdica, visto que “ela pode ser o ponto de partida e o de chegada” (Silveira; Debus; Azevedo, 2018, p. 28). Logo, este estudo justifica-se pela necessidade de refletir sobre a importância da poesia para a infância considerando a escola como lugar por excelência onde estes textos devem circular.

Nessa perspectiva, compreende-se que cabe ao professor oportunizar o acesso da criança aos textos poéticos, bem como criar condições que favoreçam o gosto pela poesia. Sendo assim, esse estudo tem como fito refletir acerca da importância do texto poético para a infância e compartilhar





práticas exitosas com textos poéticos que vêm sendo desenvolvidos com crianças do ensino fundamental I no espaço escolar. Ademais, busca-se fomentar discussões acerca do papel dos professores no que tange à presença da literatura na sala de aula.

Contextualizando o lócus deste estudo, trata-se de uma escola da rede pública, localizada em uma área periférica do município de João Pessoa, na Paraíba. As discussões apresentadas neste capítulo são frutos da vivência literária entre obras literárias poéticas, crianças dos anos iniciais e professores mediadas na sala de aula. Trata-se de reflexões acerca do trabalho com a literatura infantil que acontecem na escola mencionada e fazem parte de um trabalho permanente com a leitura literária desenvolvido na escola. São momentos para vivenciar experiências de fruição através do texto literário.

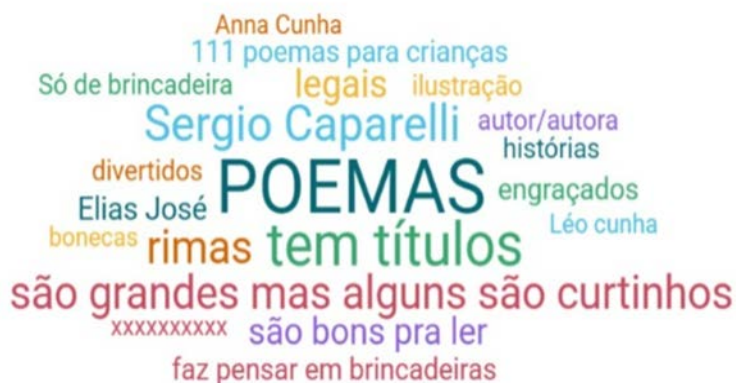
No que concerne ao aporte teórico, as concepções defendidas neste estudo fazem interlocução com os estudos de diversos autores que advogam acerca da importância da poesia na sala e que o incentivo da leitura literária nas escolas está condicionado mais à qualidade das práticas mediadas pelos professores que ao abastecimento das obras (Faria, 2017). Dessa forma, inferimos que se faz necessário inserir a leitura de textos poéticos no repertório de leituras das crianças e refletir sobre as estratégias de mediação na sala de aula.

## EXPERIÊNCIAS POÉTICAS NA SALA DE AULA

A prática de leitura que ora apresentamos aconteceu na escola pública municipal Lúcia Giovanna Duarte de Melo, conforme exposto na parte introdutória deste texto. Nesse sentido, é pertinente destacar que a escuta de textos poéticos é uma atividade que já está inserida na rotina da turma que participou deste estudo. Logo, as ações que aqui descrevemos compreendem um recorte da experiência literária que as crianças vivenciaram ao longo do ano letivo de 2025. Trata-se de ações que tinham por finalidade compartilhar com os pares elementos das vivências com a literatura na turma. Para tanto, passamos a apresentar as atividades desenvolvidas nesta última etapa do ano letivo.

Em um primeiro momento, por meio de uma conversa informal, lançamos o seguinte questionamento para as crianças: *“Quando você ouve a palavra poema, o que/em que ela te faz pensar?”*. As respostas foram registradas em uma nuvem de palavras conforme mostra a figura 1.

Figura 1: Nuvem de palavras.





Podemos observar por meio das respostas que as crianças em tela trazem elementos das obras com as quais viveram uma experiência literária, mas também já são capazes de refletir acerca de alguns aspectos do texto poético enquanto um gênero que tem suas particularidades. Assim, como destaca Silva e De Jesus (2011), os saberes construídos a partir do contato com a poesia na escola abarcam o desenvolvimento e a organização de muitos conhecimentos nos vários sentidos que o texto poético pode proporcionar.

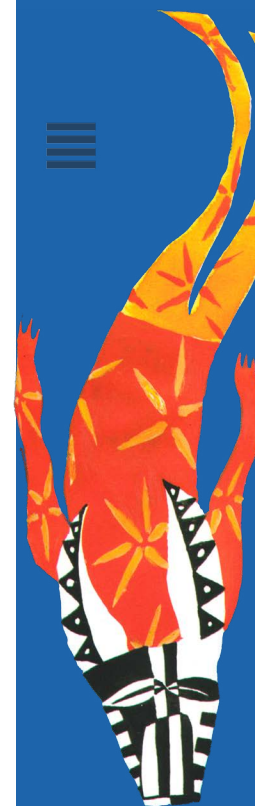
Na sequência as crianças foram convidadas a revisitar as obras lidas e a partir delas selecionar seu poema preferido. As obras disponibilizadas para seleção compõem o acervo dos textos poéticos, lido desde o início do ano letivo. A saber: Meu material escolar (Ricardo Azevedo); Um jeito bom de brincar (Elias José); Boi da cara preta e 111 poemas para crianças (Sérgio Caparelli); Só de brincadeira (Léo Cunha); A pescaria do Curumim e outros poemas indígenas (Tiago Hakiy); Poemas para brincar (José Paulo Paes); Caderno de rimas do João (Lázaro Ramos).

Certamente estas obras foram pré-selecionadas antes de chegarem às crianças. Assim, pontuamos que a professora fez algumas considerações para a seleção: a linguagem (denotação e função poética); ilustração; a qualidade literária (abordagem temática, diálogo com o leitor desta faixa etária e interação entre texto verbal e não verbal). Além destes elementos, também observamos a diversidade de autores, o que levou a inserir nesta seleção obras da literatura afro e indígena.

Em continuidade, entendemos que “a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária [...]” (Zilberman, 2003, p.16). Nesse sentido, pode ser também o lugar onde o texto literário, neste caso a poesia, é visto a partir de um prisma pedagógico. Aqui, não estamos defendendo a ideia de que a literatura deve ser “pedagogizada”, mas que por estar dentro da escola se reveste de uma experiência diversa de outros espaços. Dito de outra forma, acreditamos que as leituras literárias realizadas na sala de aula pedem algo para além da leitura/escuta.

Estas ponderações encontram respaldo em muitos autores como Chambers (2007), Girotto e Souza (2010), Aguiar e Bordini (1993), entre outros que defendem a relevância de uma mediação docente - planejada e embasada teoricamente - com o texto literário na sala de aula, pois, como assinala Bajour (2012), para reconhecer, apreciar e potencializar os achados construtivos das crianças, se torna produtivo o manejo de alguns saberes teóricos por parte do mediador. Logo, nossa prática dialoga com as ideias desses pesquisadores que orientam itinerários com o texto literário na sala de aula.

Ao iniciar a leitura de uma obra, a professora mediadora se valia sempre de *Inferência* - estratégia metacognitiva de leitura -, conforme postulado por Girotto e Souza (2010). Assim, consiste em uma etapa em que são levantados os conhecimentos prévios dos alunos e busca-se inferir os possíveis temas abordados a partir da leitura da capa do livro. Para Girotto e Souza (2010, p. 76), “Quando os leitores inferem e predizem, criam interlocução com o texto, usam seus conhecimentos prévios e o texto com a finalidade de estabelecer expectativas do que vai acontecer ou que informações o texto irá conter”. Assim, após o levantamento de hipóteses, passamos para o ‘*durante*’, que se refere ao momento de contato com o texto propriamente dito. As ações com o texto poético eram realizadas por meio de proferição, declamação, leitura individual e escuta de poemas musicados.



Concluída a leitura, a professora iniciava, a depender do texto, uma breve conversação sobre o texto, embasada no Enfoque Dime (Chambers, 2007), que defende as conversas literárias como instrumento de construção de sentidos e de formação leitora. Para Chambers (2007), as conversas sobre as leituras realizadas configuram-se como uma possibilidade de construir os sentidos do texto a partir de trocas com os pares.

Fazendo um adendo à experiência de leitura com textos poéticos com crianças, percebemos que as primeiras sessões de leitura representam o que Bordini e Aguiar (1993) chamam de *ruptura do horizonte de expectativas*, de acordo com a teoria da Estética da Recepção. Temos observado que muitas crianças, que chegam à unidade escolar com baixo repertório com textos poéticos - ou melhor, dizendo ausência deles -, manifestavam estranheza com relação ao gênero textual, uma vez que estas leituras divergem das experiências vividas. Por exemplo, apontamos a fala de C. (6 anos). Ao ouvir a leitura de alguns poemas, afirmava: — *Tia, não entendi essa história*. Ou ainda: - *Essa história não tem princesa?*

Assim, como destaca o método Receptional, nesta etapa os leitores percebem que essa “história” exige deles uma reflexão. Não se trata de uma leitura com que estavam familiarizados. E aqui também vale destacar que recai sobre o mediador a responsabilidade de que haja “um ambiente de segurança, para que os alunos prossigam no percurso de leitura” (Nascimento *et al.*, 2022, p. 6). Desse modo, as conversas realizadas, com base nas perguntas básicas sugeridas por Chambers (2007), também possibilitaram que os alunos prosseguissem em outras leituras. As perguntas conduzidas pela professora serviram como mote para fomentar discussões e ampliar a visão de mundo e o repertório leitor dos pequenos.

Como última etapa para a sessão da mediação da leitura foram realizadas algumas atividades como ilustração de poemas, construção de brinquedos, entre outras que se alternavam com as conversas literárias. Partindo da apresentação das vivências literárias com o texto poético que estamos discutindo, corroboramos a Cosson (2012), quando aponta que necessitamos, enquanto escola, proporcionar às crianças um ensino de literatura capaz de formar leitores, cuja capacidade ultrapasse a decodificação dos textos, isto é, leitores capazes de dialogar, expor seus pensamentos e compreender suas leituras. Em conformidade com essa ideia, percebemos a necessidade de inserir no repertório de leituras obras que despertem a sensibilidade e as emoções nas crianças. Desse modo, a escuta de textos poéticos nutre a imaginação e a linguagem das crianças, levando-as a sentir-se estimuladas a brincar com as palavras.

A respeito disso, apontamos como um dos resultados a produção de um poema (figura 2) realizado por uma das crianças da turma. Por iniciativa própria, a pequena C. produziu seu primeiro poema e trouxe para compartilhar com os colegas. Após uma das sessões de leitura, tornou-se comum uma ou outra criança tecer comentários do tipo: “Esse é o meu preferido” (L. 6 anos); “Lê de novo! É muito engraçado” (J. 7 anos) ... Em um desses encontros a pequena autora comentou:

C.: Eu tenho um poema que eu nunca vou esquecer.

Profa.: Hum! E por qual razão você nunca vai esquecer?

C.: Porque fui eu quem escreveu. (mostrando o pedacinho de papel)

Profa.: Que maravilha! E você poderia ler para nós?



Este episódio reafirma as ideias de Emília Ferreiro (2007) acerca das produções infantis. Para a pesquisadora argentina, as crianças produzem não como cópias dos adultos, mas sim como espaço de experimentar e construir sentidos por meio da linguagem.

Figura 2: Produção de poema



Fonte: Arquivo das pesquisadoras (2025)

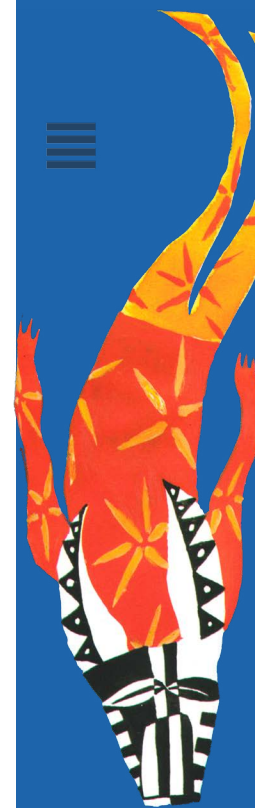
Outrossim, uma das atividades também realizadas por este grupo consistiu na apreciação das produções e leituras realizadas por crianças de turmas com faixa etária maior. Estes momentos nos mostraram que o trabalho com a poesia na sala de aula resultou em recepções abertas e sensíveis para escuta e apreciação de outros gêneros poéticos como o cordel e os haicais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em tempos em que a escola se vê diante de múltiplas exigências da sociedade, é imperativo fazer desse espaço um ambiente de aprendizagens significativas que possam atuar na formação do cidadão que está inserido em um mundo cada vez mais inconstante. Diante disso, entendemos a leitura de literatura como instrumento de (trans)formação humana e social, tornando-se necessário oferecer às crianças e jovens, desde a mais tenra idade, momentos de fruição com o texto literário, em especial o poético.

Nesse sentido, concluímos que a escola deve promover experiências em que os alunos ouçam poesias e tenham acesso a livros de qualidade e diversificados; e em que interajam com o texto e com seus pares, discutindo e construindo sentidos, conforme buscamos através das práticas de leitura com a poesia em uma turma de crianças do primeiro ano do ensino fundamental. No que concerne aos objetivos da pesquisa e para que fosse possível um maior aprofundamento, aqui tratamos apenas das vivências realizadas com os textos poéticos, como mencionamos anteriormente. Esse grupo de alunos e professores vivencia práticas de leitura com outros gêneros textuais e com objetivos diversos.

No nosso entendimento, dentre as muitas possibilidades ofertadas, o trabalho com a leitura literária através da poesia se destaca como sendo uma porta de entrada para o apreço pela leitura, pois possibilita uma relação mais próxima da criança com a linguagem. Portanto, essa aproximação com o texto literário não se deve limitar a um mero folhear de páginas ou a interpretações prontas e supérfluas. É preciso promover uma relação de proximidade com as palavras, descobrindo novas formas de ler e



novos textos a serem lidos, reconhecendo na poesia um lugar para experimentar o mundo, ampliar o repertório de leitura e permitir que desde pequenas, as crianças sejam capazes de apreciar o que leem.

Nessa perspectiva, também foi nossa intenção refletir sobre o papel do professor, enquanto mediador. Como assevera Farias (2017), o incentivo da leitura literária nas escolas está condicionado mais à qualidade das práticas mediadas pelos professores que ao abastecimento das obras. Desse modo, quanto mais ciente de seu papel e mais preparado o professor estiver, mais rica e plural será a experiência com a literatura na sala de aula.

Por fim, esperamos que este estudo possa contribuir para a qualificação da prática docente de mediadores da leitura literária na escola. Pois, esse é um fazer complexo que demanda participação ativa de toda a comunidade escolar. De modo contrário, é preciso refletir em equipe, considerar todos os elementos imbricados nas sessões de mediação do texto e vivenciar a literatura como arte desprendida de toda e qualquer forma utilitária.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, V.; BORDINI, M. da G. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

CHAMBERS, A. **Dime – los niños, la lectura y la conversación**. tr. Ana Tamarit Amieva. México: Fondo de Cultura Económica, 2007

COELHO, B. **Contar histórias: uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 1986.

De Jesus, W. G.; Silva, E. F. **Como e por que trabalhar com poemas na sala de aula**. Revista Graduando nº 2 jan./jun. 2011. ISSN 2236-3335

COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2. Ed. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

FARIA, F. S. de L. **Mediação da Leitura literária e prática docente na formação do jovem leitor**. Dissertação (mestrado em educação básica) - Universidade Federal de Goiás. Goiânia, P. 137, 2017. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7846>. Acesso em: 12 nov. 2025.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GIROTO, C. G. S.; SOUZA, R. J. de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que lêem. In: SOUZA, Renata J. de. Et al. **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2010.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

NASCIMENTO, C. A. Silva; LOPES, J. Jair; MANZONI, R. M. **O poema e a transformação do horizonte de expectativa: a formação do leitor literário**. Revista Brasileira de Educação, v. 27, e270095, 2022. DOI: 10.1590/S1413-24782022270095.

SILVEIRA, R. de F. de K.; DEBUS, E. S. D.; AZEVEDO, F. J. F. de. **O encontro infância e poesia**. Unisul, Tubarão, V.12, n. especial, p. 26 – 44, jun./dez. 2018.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 11ª ed. São Paulo: Global, 2003.

# POESIA NA PONTA DA LÍNGUA: CRIANÇAS POETAS

Cecília Vieira do Nascimento

*Unidade Especial de Educação Básica e Profissional Centro Pedagógico UFMG*

Flávia Helena Pontes Carneiro

*Unidade Especial de Educação Básica e Profissional Centro Pedagógico UFMG*

Luiza Nunes de Souza Pascal

*Bolsista do Projeto de Ensino, de Pesquisa e de Extensão Mala de Leitura da UFMG*

## ENTRE A INFÂNCIA E A POESIA: REFLEXÕES INICIAIS SOBRE O PROJETO *POESIA NA PONTA DA LÍNGUA*

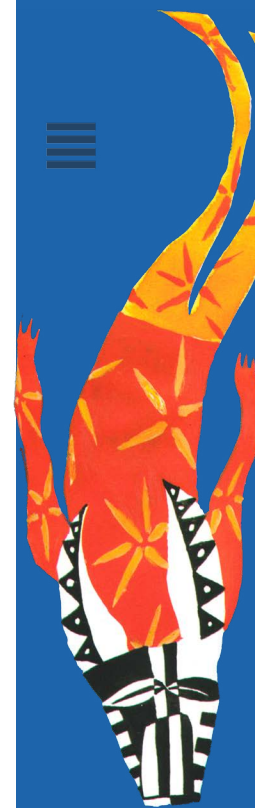
As considerações iniciais deste trabalho partem da compreensão de que a literatura, especialmente a poesia, ocupa um lugar fundamental na formação sensível da criança, possibilitando encontros com o outro, com o poético, com o imaginário e com as múltiplas formas de expressão e de percepção do mundo. Nesse contexto, insere-se o Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão Mala de Leitura da UFMG, doravante Mala de Leitura, uma iniciativa de caráter longo, desenvolvida por um grupo de professoras do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais. Esse projeto, iniciado em 1997, tem o propósito de aproximar a infância do universo literário, valorizando a experiência estética desde os primeiros anos de vida.

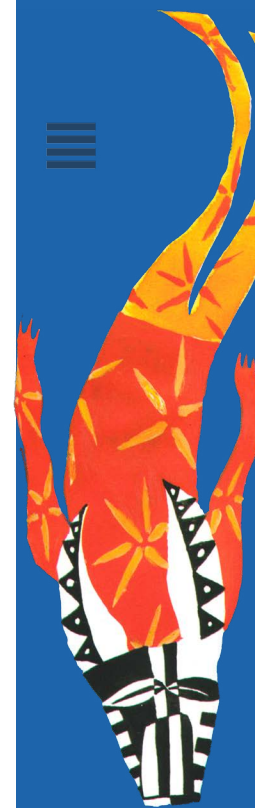
Como desdobramento dessa iniciativa, foi recentemente institucionalizado, na articulação do ensino, o projeto *Poesia na Ponta da Língua*, cujo objetivo é explorar a poesia em suas diferentes manifestações, escrita, falada, narrada ou cantada, tornando-a familiar, viva e concreta para crianças da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. O projeto fundamenta-se em experiências de ensino anteriores de professoras que criaram o Projeto Mala de Leitura, da UFMG, e foi posteriormente atualizado pela equipe que deu continuidade à proposta, a partir de suas práticas contemporâneas de ensino e extensão.

Situado na interface entre infância e poesia, o projeto busca criar um espaço de disseminação desse gênero literário, tanto por meio da apropriação quanto da produção poética realizada pelas próprias crianças.

Em diálogo com a tradição oral, a poesia atravessa a infância desde muito cedo, presente nas canções de ninar, nas parlendas e nas cantigas de roda, introduzindo a criança no universo das emoções, da estética, da sensibilidade e da cultura. Ancorado nas reflexões de autores como Cândido (2011), Sorrenti (2013) e Machado (2018), entre outros, o projeto defende a escola como um espaço privilegiado para a criança poder brincar com as palavras e explorar suas infinitas possibilidades de significação.

Nesse sentido, as crianças são incentivadas a selecionar, entre os poemas trabalhados em sala de aula, aqueles com os quais mais se identificam, para, posteriormente, gravá-los com o apoio de uma estudante de graduação. A experiência poética é ampliada pela produção de desenhos, nos quais as crianças expressam a apreensão do sensível vivenciado no contato com a palavra escrita e com a





enunciação da linguagem poética. Visamos articular, assim, a experiência de diferentes linguagens, explorando a sensibilidade e a criatividade das crianças.

Esses materiais, poemas e imagens são reunidos em vídeos, editados e compartilhados nas redes sociais, possibilitando que outras pessoas vivenciem pequenos momentos poéticos narrados a partir do olhar infantil.

Os retornos obtidos até o momento, tanto por parte das crianças participantes quanto do público que acompanha o projeto nas redes sociais, têm sido bastante positivos, reforçando a relevância da iniciativa e seu potencial formativo, cultural e sensível.

## ABRINDO JANELAS: EXPLORANDO O SENTIR E O OLHAR

### A arte de ser feliz

Houve um tempo em que minha janela se abria  
sobre uma cidade que parecia ser feita de giz.  
Perto da janela havia um pequeno jardim quase seco.  
Era uma época de estiagem, de terra esfarelada,  
e o jardim parecia morto.  
Mas todas as manhãs vinha um pobre com um balde,  
e, em silêncio, ia atirando com a mão umas gotas de água sobre as plantas.  
Não era uma rega: era uma espécie de aspersão ritual, para que o jardim não morresse.  
E eu olhava para as plantas, para o homem, para as gotas de água que caíam  
de seus dedos magros e meu coração ficava completamente feliz.  
Às vezes, abro a janela e encontro o jasmineiro em flor.  
Outras vezes encontro nuvens espessas.  
Avisto crianças que vão para a escola.  
Pardais que pulam pelo muro.  
Gatos que abrem e fecham os olhos, sonhando com pardais.  
Borboletas brancas, duas a duas, como refletidas no espelho do ar.  
Marimbondos que sempre me parecem personagens de Lope de Vega.  
Às vezes, um galo canta.  
Às vezes, um avião passa.  
Tudo está certo, no seu lugar, cumprindo o seu destino.  
E eu me sinto completamente feliz.  
Mas, quando falo dessas pequenas felicidades certas,  
que estão diante de cada janela, uns dizem que essas coisas não existem,  
outros que só existem diante das minhas janelas, e outros,  
finalmente, que é preciso aprender a olhar, para poder vê-las assim.

(Cecília Meireles)

O processo de formação do leitor se constitui num movimento dialógico e intertextual por práticas contínuas de incentivo à leitura literária, principalmente em relação à garantia do acesso a esses textos, quer seja na forma da materialidade do livro e na audição de textos literários diversos.

Ler, contar, ouvir histórias e poemas possibilita a adultos e crianças participarem de diálogos interdisciplinares intra e intersubjetivos. A linguagem literária e toda a riqueza do processo de mediação



possibilitam acesso a espaços de criatividade, à construção da subjetividade, ao conhecimento de si e do mundo.

É sob essa perspectiva que desenvolvemos o *Poesia na Ponta da Língua*, um projeto que busca ampliar as ações do Projeto Mala de Leitura da UFMG, em diálogo com aspectos da essencialidade humana, como empatia, alteridade, estética, linguagem, aprendizagem do olhar, da sensibilidade e ludicidade. Na interface entre os campos da infância e da poesia, nos propomos a estabelecer espaço de disseminação desse gênero literário, apropriado e/ou produzido por crianças.

Ao propor atividade específica com a poesia, experimentando a poesia pela voz, ao gosto de quem lê e/ou recita, apostamos na ampliação das práticas realizadas em nossas vivências, estimulando que mais crianças e/ou adultos ouçam poesia, ouçam os colegas declamando e lendo, bem como pretendemos estimular aquilo que para Machado, Souza e Almeida (2028) seria a:

(...) percepção de elementos da linguagem que não se apreendem tão facilmente quando se lêem poema. Para crianças que estão se alfabetizando, a entonação, o reforço nas rimas, o ritmo da voz fazem da poesia um rico material para novas experiências de linguagem. (Machado; Souza; Almeida, 2018, p. 91).

Pretendemos expandir o que já temos como prática literária e investir de forma sistemática e ampliada no espaço para o ensino da poesia, em que a criança, no ambiente escolar, possa brincar com as palavras e suas possibilidades. Destacamos que, em nossa escola, temos diversos projetos institucionais (de ensino e extensão) que visam formar o leitor literário, desenvolvidos desde a entrada das crianças no primeiro ano do ensino fundamental, com práticas contínuas e regulares<sup>24</sup>. Tais práticas envolvem desde a escuta de histórias na biblioteca da escola e em sala de aula, leituras realizadas pela professora ou pela bolsista do projeto Mala de Leitura da UFMG, exploração do acervo da biblioteca da escola e da sala de aula com empréstimos regulares, conversas sobre as obras lidas, dentre outras ações.

Com o projeto, esperamos que os alunos e as alunas possam ser incentivados a aprender a olhar a janela da vida pelo olhar imaginativo do poético. Pretendemos, também, propiciar pequenos momentos poéticos, narrados com a beleza do universo infantil, aos usuários de redes sociais. Desejamos, assim, ampliar o cardápio cultural para degustação e deleite dos ouvintes e amantes da poesia e aqueles que podem conhecê-las e amá-las, com base no que argumenta Petit (2010):

A literatura, a cultura e a arte não são um suplemento para a alma, uma futilidade ou um monumento pomposo, mas algo que nos apropriamos, que furtamos e que deveria estar à disposição de todos, desde a mais tenra idade e ao longo do caminho, para poderem servir-se dela quando quiserem, a fim de discernir o que não viam antes, dar sentido a suas vidas, simbolizar suas experiências (Petit, 2010, p. 289).

Em diálogo com a tradição oral, a poesia nos atravessa desde a mais tenra idade, seja por meio das canções de ninar, das parlendas, das cantigas de roda, nos introduzindo no universo das emoções, da estética, da poética, da tradição. Para além de um gênero literário, a poesia é linguagem e está presente de modo intrínseco na vida dos sujeitos e, sobremaneira, na infância. Nas palavras de Sorrenti (2013, p. 19), ela, poesia, “pode estabelecer uma ponte entre a criança e o mundo.”

24 Projeto Literatura em Família; Arquivo Poético; Sacola de Leitura; Histórias para se Ouvir.



Como expressão poética, a poesia está impregnada na criança, isso porque “Poesia e infância se confundem.” (Machado, 2016). Observa-se que muitas vezes a poesia e as brincadeiras infantis baseiam-se em elementos comuns, como ritmos, musicalidade, repetições, onomatopéias etc. Cantigas de roda, parlendas, trava-línguas, charadas, quadrinhas, são gêneros onde a poesia e a brincadeira se aproximam. “Hoje, muitos poetas que escrevem para crianças buscam na tradição oral a sua fonte de inspiração.”, lembra a autora. (Machado, 2016, s/p).

Se a criança, de modo espontâneo e por meio da experiência, lê poeticamente seu entorno (Marangoni; Ramos, 2017, p. 330), e se pela poesia o imaginário humano se manifesta, constituindo-se como veículo “... dessas pequenas felicidades certas, que estão diante de cada janela...” como nos convida a pensar Cecília Meireles, em seu poema, *A arte de ser feliz*, por que nos despoetizamos ao longo da vida?

Uma linha de reflexão possível a esse questionamento passa pelo processo de escolarização da poesia. Nas palavras das autoras Marangoni e Ramos (2017, p. 330): “A despeito de a infância ter-se transformado tanto e continuamente, importa perguntar como se tem oferecido a poesia que se lê em letras, nos livros, a esse ser infantil, que vive a poesia do mundo.”

Não são incomuns os relatos de professoras que optam por não trabalhar poesia em sala de aula por a entenderem como um gênero lírico de difícil apreensão, com seus neologismos e plurissignificações. Se para alguns a escolha tem sido a negação da poesia como gênero a ser incorporado em suas aulas, há também aqueles que o fazem de maneira utilitarista, pragmática, como indica Sorrenti (2013).

Independente de sua condição social, a criança existe em estado de poesia até que esbarra na sistematização da linguagem: a escola se põe a ensiná-la a medir as sílabas, a grifar os substantivos do poema, a circular os verbos, a encontrar os dígrafos, e por aí vai (Sorrenti, 2013, p. 17).

Como trazer para o interior das salas de aula a poesia que emana da vida, de modo vivo e cativante? Como contribuir para que experiências significativas com a poesia, na alfabetização e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, marquem trajetórias escolares e de vida, formando sujeitos que a apreciem ao longo de toda a existência? Este projeto se propõe a refletir sobre essas e outras questões, além de oferecer um conjunto de possibilidades de ações que convergem para esse propósito.

## DA LEITURA À VOZ: PERCURSOS POÉTICOS COM CRIANÇAS

Em 2025, desenvolvemos uma experiência piloto<sup>25</sup> com crianças do segundo ano do Ensino Fundamental do Centro Pedagógico, escola de educação básica da Universidade Federal de Minas Gerais, com o objetivo de aproximá-las do texto poético e estimular sua expressão estética e sensível. Além disso, visamos ampliar a experiência de ensino e romper os muros da escola por meio da divulgação digital. A iniciativa buscou, assim, inicialmente, propiciar o contato das crianças com a poesia, com vistas à posterior ampliação para outras turmas e escolas parceiras do Projeto Mala de Leitura da UFMG.

O percurso metodológico adotado incluiu cinco etapas principais:

25 A ideia piloto consiste em articular as ações de ensino e extensão no âmbito do Projeto Mala de Leitura da UFMG e romper os muros da escola.

1. Trabalho em sala de aula com poesia: exploração da polissemia da língua e da poeticidade da infância, por meio de ações no Projeto *Literatura em Família* e em rodas de leitura.
2. Escolha e gravação de poemas: as crianças selecionam poemas de sua preferência e, com mediação das monitoras e professora, preparam a declamação e gravação.
3. Edição das gravações: utilização de recursos tecnológicos acessíveis para tornar as produções auditivas disponíveis.
4. Criação artística: produção de desenhos e imagens que ilustram a experiência poética, servindo como capa das gravações.
5. Divulgação digital: compartilhamento das produções em redes sociais, como *Instagram*, integrando o ensino à extensão do Projeto Mala de Leitura.

Essa experiência permitiu articular leitura, escuta, expressão e criação artística, oferecendo às crianças um espaço de experimentação poética e contribuindo para a disseminação da poesia em contextos escolares e digitais.

Neste projeto, buscamos investir na ludicidade, trazendo a poesia para o cotidiano dessas crianças, brincando e explorando aspectos relacionados à sua musicalidade, como rimas, assonâncias e aliterações, evidências rítmicas, explorando também os elementos imagéticos e de visualização, como a disposição significante do texto verbal no espaço.

Parece-nos legítimo problematizar os limites na relação de ensino e de aprendizagem, do afloramento das sensibilidades. É possível educar o gosto e a sensibilidade? A despeito desses questionamentos, ao vivenciarmos as primeiras experiências do projeto, compreendemos que a observação de alguns aspectos fundamentais favorece o trabalho com a poesia.

A relação com o saber é um elemento importante nessa engrenagem. Estabelecer um ambiente de curiosidade, de desejo de aprender, de aproximar-se e apropriar-se do mundo, do outro, é, ao mesmo tempo, condição e consequência do trabalho bem-sucedido com a poesia.

Outro aspecto relevante passa pelo desejo de saber da própria professora/mediadora. O entusiasmo com o qual a poesia é apresentada às crianças é um elemento para essa aproximação. “Um mediador sensível ao texto poético tornar-se-á o grande iluminador do encontro texto-leitor. Ele é peça importante na formação do gosto pela poesia.” (Sorrenti, 2013, p. 19). Nesse sentido, o modo como a poesia é apresentada à criança poderá marcar a apropriação que se fará dela. Apostamos, assim, no desejo dos participantes do projeto em ser este sujeito que se coloca neste lugar de apontar para o encantamento da poesia e oferecer diversas possibilidades de interação com o texto literário. Uma acurada seleção de textos poéticos e de poetas é, desta maneira, um importante aspecto do projeto a se considerar, possibilitando apresentar aos alunos e às alunas a pluralidade de propostas poéticas existentes na literatura. Critérios de sonoridade, de adequação compositiva e temática são considerados nesse processo de escolha.

Como argumenta Lajolo (2000), tais elementos presentes na poesia são imprescindíveis de serem trabalhados para contribuir para uma rica interação entre estudantes e a poesia em particular, mas que como:



(...) subproduto da atividade ou do exercício, fique a inspiração e caminho para o inter-relacionamento daqueles textos com todos os outros conhecidos daquele leitor e — lição maior da quase infinita interpretabilidade da linguagem de que os textos são constituídos (Lajolo, 2000, p. 51).

Além das possibilidades de exploração do mundo da poesia já apresentadas neste projeto, ressaltamos uma dimensão importante referente à recitação poética, que se vincula de forma indissociada ao ensino e à ação extensionista do Mala de Leitura da UFMG.

Há pouco tempo, eram conhecidas práticas de memorização e de recitação de textos literários. Segundo Cosson (2014), essas práticas foram abandonadas em prol de uma escolarização da leitura e acabaram sendo preponderantes as práticas de leitura e de escrita em sala de aula. Porém, o valor das antigas práticas de memorização dos textos aporta mais sentidos do que somente uma repetição mecânica<sup>26</sup>. Para Cosson (2014, p. 109–110), em diálogo com as autoras Trousdale e Harris (1993), a memorização contribui para o desenvolvimento de habilidades como ampliação de vocabulário e interpretação de texto.<sup>27</sup>

Com efeito, ao apropriar-se do texto para recitá-lo, o leitor precisa construir um sentido que vai guiar a sua voz, precisa interpretar o texto para poder guardá-lo no coração. Nesse sentido, é preciso compreender que, no coro falado, “os alunos não estão apenas aprendendo sobre poesia, os alunos estão fazendo poesia; eles estão entrando no mundo do poema para comunicá-lo, expressá-lo, por isso participar de um coro falado leva à experiência direta com o texto literário” (Trousdale e Harris, 1993, p. 201, *apud* Cosson, 2014, p. 109–110).

Dentre outras possibilidades de exploração da poesia, convergimos com as ideias de Trousdale e Harris (1993, *apud* Cosson, 2014) e apostamos no contato direto com a poesia e com a prática da recitação. Este projeto busca, de certa maneira, revitalizar esse espaço escolar perdido em nome de outras práticas consideradas mais importantes do ponto de vista do aprendizado da leitura e da escrita, como uma possibilidade a mais de exploração da poesia, e ressignificação da recitação como uma ação significativa na incorporação do gênero. Aspecto relevante que pode ser destacado é a linguagem oral / o valor de contar histórias. Ao longo do tempo, a oralidade vem perdendo espaço em detrimento da escrita. Esse movimento social acontece especialmente em sociedades grafocêntricas, como a nossa. Neste sentido, concordamos com o proposto por Cosson (2014) de que uma escolarização da leitura literária seja prenhe de sentidos, não como um exercício vazio de memorização e recitação, mas como parte fundamental do processo de letramento literário.

Acreditamos que a divulgação de textos é fundamental para a formação dos sujeitos e a sua participação na extensão ocorre pelo interesse dos alunos em participar da divulgação das poesias de sua preferência, ao abarcar textos previamente trabalhados em sala de aula ou aqueles descobertos pelo próprio estudante. Buscamos ser, assim, mais um canal de acesso a textos literários de qualidade.

26 Nesse processo de leitura de poemas, vale destacar a relação entre autor e o leitor que empresta sua voz, possibilitando a materialização sonora e a construção de possíveis efeitos desse modo de dizer as palavras.

27 Vale mencionarmos a natureza inclusiva desse projeto. O acesso a esse tipo de texto por crianças em processo de alfabetização, por cegos adultos que não sabem ler, mas que desenvolveram habilidades intuitivas com as tecnologias e são usuários das redes sociais, faz-se possível.





## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto *Poesia na Ponta da Língua* demonstrou engajamento significativo das crianças que participaram ativamente da leitura, gravação e produção artística. A interação com a poesia favoreceu o desenvolvimento da linguagem, percepção estética, criatividade e sensibilidade.

A divulgação das produções em redes sociais ampliou o impacto do projeto, permitindo que outras crianças e adultos tivessem contato com as experiências poéticas. O retorno de participantes e público externo foi positivo, reforçando a relevância formativa e cultural da iniciativa.

O Projeto evidencia que a poesia pode ser incorporada de forma lúdica e significativa ao cotidiano escolar, superando a visão utilitarista ou mecânica da literatura. A mediação sensível, aliada a práticas de leitura, oralidade, recitação e produção artística, potencializa o desenvolvimento integral do aluno, contribuindo fortemente para o desenvolvimento de habilidades de leitura literária.

A escolarização da poesia muitas vezes dificulta a experiência poética natural da criança, mas iniciativas como esta permitem resgatar o prazer de brincar com a linguagem, ouvir e interpretar poemas, explorando musicalidade, ritmo e imaginação. A articulação ensino-extensão, com divulgação digital, amplia a repercussão da poesia e estimula novas experiências de leitura e apreciação literária.

O projeto demonstra que é possível proporcionar experiências literárias significativas para crianças, promovendo a apropriação da poesia de forma sensível, lúdica e envolvente. Contribui para a formação de leitores críticos, criativos e atentos às nuances da linguagem, ao mesmo tempo em que reforça o papel da escola como espaço de exploração estética, cultural e poética. A articulação entre leitura, oralidade, produção artística e compartilhamento digital amplia o alcance formativo e cultural do projeto, oferecendo às crianças e à comunidade momentos de contato profundo com a poesia. A experiência piloto demonstrou ser uma ação potente, favorecendo as adesões no âmbito da escola e também na extensão. As ações já foram iniciadas em instituições de Ensino Básico em Belo Horizonte, parceiras do Projeto Mala de Leitura da UFMG e, em breve, pretendemos expandir ainda mais as possibilidades de alcance e impacto do Projeto.

## REFERÊNCIAS

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171–193.

COSSON, Rildo. **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

LAJOLO, Marisa. **Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

MARANGONI, Marli Cristina Tasca; RAMOS, Flávia Brocchetto. Um estatuto para a poesia infantil contemporânea: reflexões a partir do PNBE. **Revista de Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**. n. 50, p. 330–350, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/elbc/a/nKZDL7wcQd9dHmZc7ZP-zg9K/?lang=pt>. Acesso em: 06 mai. 2024.

MACHADO, Maria Zélia Versiani; SOUZA, Maria José Francisco de; ALMEIDA, Eliana Guimarães. Ouvir, declamar e ler poemas. In: **Literatura infantil na alfabetização** [recurso eletrônico]. Belo Horizonte: UFMG, FaE, Ceale, 2018, p. 81–99.



MACHADO, Maria Zélia Versiani. Poesia Infantil. In: **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores. Belo Horizonte: UFMG/Ceale, 2016, s/p. Disponível em: <https://ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/poesia-infantil>. Acesso em: 06 maio 2024.

MEIRELES, Cecília. A arte de ser feliz. In: MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2010.

SORRENTI, Neusa. **A poesia vai à escola**: reflexões, comentários e dicas de atividade. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.





Este e-book reúne estudos e reflexões apresentados no VIII Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil - CILIJ, realizado em São Luís (MA), que congregou pesquisadores, professores e mediadores de leitura em torno do tema Mediação Literária e Formação de Leitores e se consolidou como espaço de diálogo acadêmico e partilha de experiências voltadas ao ensino da literatura e à formação de leitores em diferentes contextos educativos.

